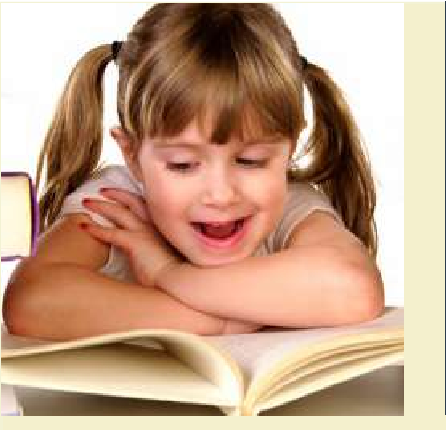
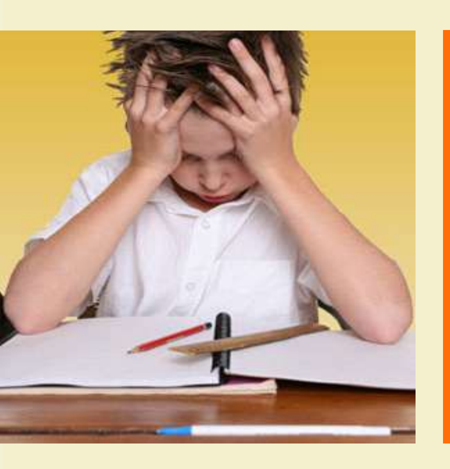





جامعة القدس المفتوحة
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

صعوبات التعلم
بين النظرية والتطبيق






د. تامر فرح سهيل
أستاذ التربية الخاصة المساعد



جامعة القدس المفتوحة
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

فلسطين/ رام الله ـ الماصيون
ص.ب: 1804
ت: 2952508/ 02
ف: 2984492/ 02
البريد الإلكتروني: sprgs@qou.edu

صعوبات التعلم
بين النظرية والتطبيق

الدكتور تامر فرح سهيل

مساعد نائب الرئيس للشؤون الإدارية

جامعة القدس المفتوحة

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التنمية الاجتماعية والأسرية


mohamed khatab



صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق

حقوق التأليف والطبع محفوظة لـ:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

رام الله/ فلسطين

١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

التصميم الفني: مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTC

الإهداء

إلى والديّ الحبيبين

إلى الأشقاء والشقيقات

إلى زوجتي

إلى أبناي

المؤلف

الدكتور تامر سهيل

شكر وتقدير

إلى من رسَّخت في نفوسنا حب الانتماء للوطن

وغرست فينا عبر فلسفتها التعليمية قيم البذل والعطاء والإبداع:

جامعة القدس المفتوحة

إلى قائد المسيرة التعليمية في جامعتنا

الأستاذ الدكتور يونس عمرو

لدعمه المتواصل ومؤازرته لمسيرة البحث العلمي في الجامعة وتشجيعه لأية فكرة خلاقة مبدعة تسهم في ترسيخ مكانة الجامعة وريادتها للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن الحبيب

إلى الأخوة في عمادة البحث العلمي ممثلين بـ:

الأستاذ الدكتور حسن السلوادي

والأخوة في مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTC)

على ما بذلوه من جهد في المراجعة والتحرير والتحكيم والتصميم ومتابعة الطباعة

فهرس الكتاب

مقدمة الكتاب

إن المأمول من هذا الكتاب إلقاء الضوء على صعوبات التعلم من حيث تعريفها وأسبابها والتمييز بين أنواعها الرئيسية، وتحديد خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، كما يبحث في طرق التقويم وأدواته وأهدافه في مجال الصعوبات التعلمية، ويبين مبادئ التعليم العلاجي. ويذكر أنماط الخدمات التربوية وأشكالها في المراحل العمرية المختلفة، كما يقدم شرحاً لمواصفات غرف المصادر، ويركز على استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الصعوبات في تعلّم المهارات قبل الأكاديمية واللغوية والحسابية والقرائية والكتابية. كما يقدم نماذج لبعض المقاييس المستخدمة في تشخيص وتدريس ذوي الصعوبات التعلمية وتدريسهم لغايات استفادة المعلمين والمهتمين بهذا الميدان. والمساهمة في توعية المعلمين بالمعلومات النظرية وتوفير أفكار ومهارات عملية سهلة تمكنهم من الاستفادة منها في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقويمهم وتعليمهم في الجوانب المختلفة.

عزيزي القارئ: جاءت فكرة هذا الكتاب لكي يتمكن المعلمون من الإلمام بكيفية التعرف إلى مشكلة صعوبات التعلم وتحديدها لدى طلبتهم، وإجراء التحليلات اللازمة على هذه المعلومات من أجل الوصول إلى قرار خاص بالطفل المفحوص.

ومن المتوقع أن يستفيد المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس العاملون في القطاعين العام والخاص، والذي بدوره ينعكس على أداء الطلبة ويقلل من الصعوبات التي يواجهها أولياء الأمور، بالإضافة إلى طلبة جامعة القدس المفتوحة الذين يدرسون في كلية التربية بشكل خاص. و يضم الكتاب ستة فصول جاءت على النحو الآتي:

الفصل الأول: يتناول المفاهيم الأساسية في صعوبات التعلم من حيث: التعريف ونسبة الانتشار، والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، كما ليتطرق لأهم النظريات التي فسرت هذه الصعوبة.

الفصل الثاني: جاء ليوضح أنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وذكر الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث: يوضح آلية تشخيص صعوبات التعلم، ويذكر أهدافها ومحكاتها ومراحلها، والطرق المستخدمة لجمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم، وأعضاء فريق القياس والتشخيص.

الفصل الرابع: تحدث عن عملية الكشف وأدواتها، والاختبارات المقننة وغير المقننة، وكيفية بناء الخطة التربوية الفردية والتعليمية اعتماداً على نتائج التشخيص والتقويم.

الفصل الخامس: يشرح الأساليب العلاجية والتدريس الفعالة لذوي صعوبات التعلم والبدائل (الخيارات) التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم.

الفصل السادس: ضم بعض الاختبارات غير الرسمية، وبعض النماذج الخاصة بغرفة المصادر: مثل الخطة التربوية الفردية، والخطة التعليمية، ونموذج المتابعة اليومي، ونموذج دراسة الحالة، والتقرير الشهري، ونموذج إحالة المعلم، ونموذج تحويل المعلم.

والله ولي التوفيق

المؤلف

د.تامر سهيل

الفصل الأول:

مفاهيم أساسية
في صعوبات التعلم

١

مقدمة

شهد ميدان صعوبات التعلم تطوراً مهماً في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة تزايد الوعي لدى الأجيال المتعاقبة من مختلف المجتمعات لأهمية حصول أفراد المجتمع كافة على فرص تعليمية متكافئة، فشكل هذا الاهتمام رافداً للفكر النظري والبحثي لهذا الميدان، فكان للتقدم الذي حققه ميدان صعوبات التعلم بالغ الأهمية، ومن نتائجه تحديد مفهوم صعوبات التعلم وإقراره، كما انتشرت برامج التربية الخاصة وتوسعت وتنوعت في المدارس العامة، وأُعدَّت الاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم.

تعد فئة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً حيث تعاني نسبة كبيرة من الأطفال الذين يتمتعون بمستوىً طبيعي – وقد يكون مرتفعاً – من حيث القدرات والاستعدادات الجسمية والعقلية والحسية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يطلق عليه الفرق الواضح بين الإمكانات والقابليات، وبين ما يؤدونه بالفعل، مما يدفع البعض إلى تفسير هذه الصعوبات بشكل خاطىء على أنها مظهر من مظاهر تدني الاستعداد العقلي.

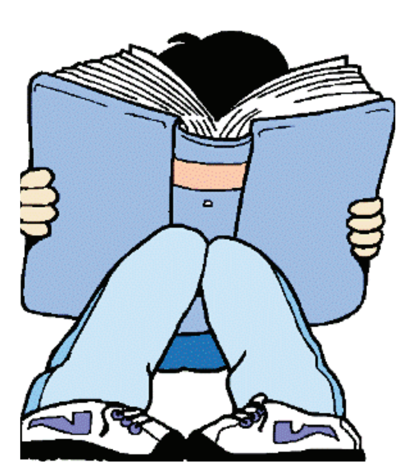
ويُعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة بالرغم من اهتمام كثير من العلوم في تفسير أسباب هذه الظاهرة، وقياسها وتشخيصها، ولما كان يطلق على هذه الفئة (الإعاقة الخفية) تبرز مشكلة تشخيصهم والتعرف إلى المظاهر المختلفة للصعوبات التي يعانون منها. (Mehta، 2005).

كما تعد هذه الفئة من أكبر فئات التربية الخاصة، وذلك حسب تقديرات قسم التربية الأمريكي لعام ٢٠٠١، حيث تشكل فئة صعوبات التعلم أكثر من نصف الطلبة المعروفين والمخدومين ضمن فئات التربية الخاصة، أي ما يعادل (٥١،١ ٪) من مجموع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في عمر المدرسة، ويتراوح انتشارها ما بين ١٠٪ – ٣٠ ٪، كما تتزايد نسبة الانتشار بين الذكور أكثر من الإناث بما يقارب الثلاثة أضعاف.

وفي هذا الصدد يشير الزيات (١٩٩٨) أن هنالك كثيراً من التخصصات التي اهتمت بميدان صعوبات التعلم وأولته الرعاية والاهتمام كالطب، وعلم النفس، واللغة، والتربية، وعلم الأعصاب، والصحة النفسية، وتكاثفت جهودهم للبحث في أسباب هذه المشكلة وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة تلك الفئة من الأطفال.وهذا التنوع أدى إلى بروز الاختلاف في تحديد هذه الصعوبة.

وتعدّ هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبياً قياساً بفئات الإعاقة الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، ويمكن القول إن هذه الفئة شائكة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون سبب الصعوبة مختلفاً من فرد لآخر، وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى. ولا أدل على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل: آنشتاين وأديسون ودافنشي وأندرسون ورودن وبيل وغيرهم كثير. (الظاهر، ٢٠٠٤).

وقد صف أدب التربية الخاصة "صعوبات التعلم" بأنها إعاقة خفية ومحيرة، لأن ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات يمكن أن تطغى على ما لديهم من نقاط ضعف، فقد يسردون قصصاً رائعة، ولديهم صعوبات في الكتابة، وقد يؤدون مهارات معقدة جداً وهم يعانون من اتباع تعليمات بسيطة، ويبدون عاديين وأذكياء في مظهرهم، مما لا يوحي بأنهم يعانون من أي إعاقة، لذلك فهم بحاجة ماسة إلى برامج تربوية متخصصة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧) .



استخدمت كثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الذين لا تتناسب نماذج سلوكاتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إذ نجد كل باحث يضع تعريفاً لصعوبات التعلم انطلاقاً من الخلفية النظرية التي انتهجها ومن المهنة التي يمارسها، فالطبيب يرى صعوبات التعلم ما هي إلا اضطراب عصبي خفيف، وطبيب العيون يراها مشكلة في المتابعة البصرية، أما المدرس فيراها قصوراً في القراءة والكتابة أو الرياضيات (Lerner، 2000).
إلا أن مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز على قبول عام، لكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات، وتبين عدم مناسبته للمخطط التربوي، وكان مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين، وحين أعيد تعريف هذه الفئة على أن لديهم خللاً وظيفياً مخياً بسيطاً، واجه ذلك المصطلح نقداً مشابهاً للمصطلح السابق.

لكن استخدام مصطلح صعوبات التعلم كان له بعد تربوي، إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة الطفل وضعفه دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي (السرطاوي، وخشمان وأبوجودة، ٢٠٠١)

وقد أخذت صعوبات التعلم موقعها في مجال التربية الخاصة كظاهرة تربوية عام (١٩٧٥) مع صدور القانون "قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين" رقم (٩٤١٤٢) في الولايات المتحدة الأمريكية. وبموجب هذا القانون فالطفل الذي يحصل على درجة ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وأداؤه الأكاديمي أو التحصيلي القرائي أقل بشكل واضح عن المتوقع – من خلال درجة الذكاء – ووفقاً لمحك التباعد، يشخَّص باعتباره من ذوي صعوبات التعلم(عواد،٢٠١١).

تعريف صعوبات التعلّم:

تعددت الآراء في إيجاد تعريف موحد لصعوبات التعلم.حيث يعدّ هذا المجال من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماماً واسع، وقد حيرت هذه الفئة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصة العلماء المختصين؛ مما دفعهم إلى البحث عن استراتيجيات وطرائق تدخل مناسبة للصعوبات التي يواجهونها كل حسب النظرية التي ينطلق منها في فهمه لها. ولذلك ظهرت وجهات نظر مختلفة في تحديد مفهوم صعوبات التعلم وتفسيره، منها: النظرية الطبية التي ترى أن صعوبات التعلم أساسها عصبي، ومنها تربوي تؤمن بتعديل السلوك. ومنها لغوي أساسها خلل في العمليات اللغوية الأساسية في اكتساب نظام القراءة (Smith ،2007).

وقد بدأ الاهتمام بقضايا صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٦٣، فقد تم تأسيس منظمة وطنية في الولايات المتحدة تمثل منظمات أهلية تهتم بالأطفال المعوقين إدراكيا، ومن لديهم تلف مخي في مدينة شيكاغو، واستخدمت هذه المنظمة مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم، وسميت باسم منظمة الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Association of Children with Learning Disabilities) ACLD، وقد أشارت هذه المنظمة إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة من الأطفال لا يقعون ضمن فئات الإعاقة، ولكنهم بحاجة ماسة إلى المساعدة لاكتساب المهارات المدرسية،واعتبرت المنظمة أن استخدام مصطلح صعوبات التعلم أفضل من التسميات العامة أو المحددة السائدة مثل: إصابة الدماغ أو الخلل الوظيفي الدماغي البسيط أو عسر الكلام أو عسر القراءة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية أو العجز في الكتابة (Tanner، 2001).

وبعد ذلك بدا الأمريكان بالتركيز على صعوبات اللغة والقراءة، وتمت ملاحظة صعوبات التعلم التي أطلق عليها الإعاقات الخفية (Invisible Disabilities) لأول مرة من قبل كورت جولدشتين (Kurt Goldstein) في بداية القرن العشرين. ونبعت تسمية الإعاقات الخفية من واقع الفجوة التي توجد بين التحصيل المتوقع من الفرد والتحصيل الفعلي له.

ويعدّ كل من صموئيل أورتون (Samuel Orton) وجريس فيرنالد (Grace Fernald) وماريون مونرو (Marion Monroe) وصموئيل كيرك (Samuel Kirk) من أهم الباحثين في تلك الحقبة التي مهدت وأسست لفهم أشكال صعوبات التعلم (Kirk & Chalfant، 1984).

وقد عرَف صموئيل كيرك (Samuel Kirk) صعوبات التعلم بأنها: المصطلح الذي يستخدم لوصف مجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تطور اللغة والكلام والقراءة ومهارات التواصل الاجتماعي، مع استثناء الأطفال الذين يعانون من الإعاقات الحسية أو التخلف العقلي من فئة هؤلاء الأطفال، واعتبر كيرك كذلك صعوبات التعلم بمثابة الحالة التي يعاني صاحبها من واحد أو أكثر من الأمور التالية (Kirk & Chalfant، 1984):

١. عدم القدرة على استخدام أو فهم اللغة.

٢. عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو القيام بالعمليات الحسابية البسيطة.

٣. عدم القدرة على الكلام أو القراءة أو الكتابة.

وعرفت جمعية الأطفال والراشدين ذوي الصعوبات التعلّمية عام ١٩٨٥ في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها الحالة المستمرة الناجمة عن العوامل العصبية المتدخلة في نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتشكل هذه الحالة إعاقة واضحة في ظل وجود قدرات عقلية متفاوتة تتراوح بين العادية وفوق العادية (Frankenberge & Fronzaglio، 1991).

أما تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين فنصه: "الأطفال ذوو صعوبات التعلم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهماً واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتصل بخلل بسيط في وظائف الدماغ،ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية،أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات" (Lerner، 2003)

وعرّف مكتب التربية الأمريكي صعوبات التعلم المحددة في (التعريف الفيدرالي) لسنة ١٩٩٠ بأنها: "اضطرابٌ في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبر عن نفسها على شكل قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجي أو إجراء العمليات الحسابية وهذا التعريف يشمل حالات مثل الإعاقة الإدراكية، والإصابة المخية،

وسوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، ولا يشمل هذا التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تعدُّ نتيجة أولية لإعاقات بصرية، سمعية، أو حركية أو الإعاقة العقلية أو الاضطراب الانفعالي أو سوء الأحوال البيئية أو الثقافية، أو الاقتصادية " (Smith ، 2007).

ويذكر ندا (٢٠٠٩) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة السمعية أو الذاكرة البصرية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً، ومثل هؤلاء الأطفال قد تكون لديهم مشكلات في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية.

عرف مصطفى(٢٠١٠) صعوبات التعلم بأنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم النوعية الذين يظهرون اختلالاً في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لاستيعاب اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، كما يظهر لدى هؤلاء الطلبة اختلال في التفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والهجاء، تعود في الأصل إلى إعاقات إدراكية، أيضاً أن " صعوبات التعلم " لدى هؤلاء الأطفال لا تعود إلى الاضطراب الأولي في الإبصار والرؤية،أو الضعف في السمع أو الإعاقات الحركية، والإعاقات الذهنية،أو الاضطرابات الانفعالية، أو إلى ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية غير مناسبة.

ومن الجدير بالذكر أن أدبيات التربية الخاصة تصف صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة،فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم يسردون قصصاً رائعة، بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً، رغم أنهم قد يخفقون في اتباع العمليات البسيطة، وهم يبدون عاديين وأذكياء، ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين. إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات المدرسية. فبعضهم لا يستطيع القراءة، وبعضهم عاجز عن الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة، ويواجه صعوبات في الرياضيات، ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات، ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية، كما لديهم تفاوت كبير بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم في واحد أو أكثر من التعابير مثل المهارات الأساسية في القراءة والحساب والفهم والاستماع والكتابة، أو أنهم ليسوا مجموعة متجانسة، ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة (Mercer، 1993)، وهنا لا بد من التنويه بأنه توجد وجهات نظر متباينة ومتعلقة بتعريفات صعوبات

التعلم، إلا أنه يوجد بينها مجموعة من القواسم المشتركة وهي:

١. صعوبات التعلم لفظ عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الطلاب .
٢. صعوبات التعلم تحدث خلال فترة النمو، وتستمر مع الفرد طوال فترة حياته.
٣. درجات ذكاء ذوي صعوبات التعلم تقع ضمن المعدل الطبيعي.
٤. يظهرون تبايناً كبيراً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.
٥. الصعوبات التعلمية لديهم ليست ناتجة عن الاختلافات الثقافية، أو نقص الفرص التعليمية، أو الفقر أو الإعاقات الأخرى (عامل الاستثناء).
٦. غالباً ما تظهر الصعوبات التعلمية لديهم في جوانب ذات صلة باللغة كالقراءة والكتابة.
٧. صعوبات التعلم هي مشكلة ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم، وقد يكون سببها الخلل في الجهاز العصبي المركزي، أو ضعف قدرة الفرد على معالجة المعلومات (Lerner، 2003).

تعريف صعوبات القراءة: Dyslexia

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات التربوية خطورةً وأهميةً، فعادةً يبدأ الطلاب القراءة في الصف الأول الابتدائي، وفي أحيان كثيرة قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة.فالقراءة هي الفهم، وسيلة وغرضا ً، إذ عادة ما يُعبَّر عن القراءة بالفهم، ويعبر عن الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي بالقدرة على الوصول إلى المعنى، أو الوصول إلى استنتاج.

ومصطلح صعوبات القراءة اشتق من الأصل اللاتيني المكون من مقطعين الأول هو (Dys) وتعني الصعوبة أو العجز، والثاني (Lexia) وتعني اللغة أو الكلمات المكتوبة. وتعد حالات الديسلكسيا من الحالات التي يصعب تحديد أسبابها وعلاجها، وقد حيّرت هذه الظاهرة الأطباء والتربويين سنوات عدة.



وقد يرجع تزايد نسبة الصعوبات في القراءة والضعف فيها إلى طبيعة عملية القراءة، وما تتطلبه من عمليات ومهارات. فمن المتعارف عليه في التراث النفسي أن القراءة عملية معرفية مركبة تتطلب كفاءة ذهنية عامة، وحدّة إدراكية (Perceptual Acuity) وتناسقاً حركياً وذاكرة وتركيزاً ودافعية وثقافة، وقدرة تعبيرية، ودعماً أسرياً كما تعد القراءة متطلباً رئيساً للتحصيل الدراسي، ولذلك فإن الأطفال الضعاف في القراءة عادة ما يكونون ضعافاً في التحصيل. (Kirk & Chalfant، 1984)

إن عملية القراءة عملية مركبة، فنجد حركة العين والنشاط العقلي في الوقت نفسه، فعلى الرغم من أن العين تتحرك من اليمين إلى اليسار في النصوص العربية، أو من اليسار إلى اليمين في النصوص الإنجليزية، حيث لا تكتمل الأفكار، ولا يتم التمكن من الكلمات إلا بعد أن يتم استكمال أفكار ما تم قراءته (Lerner ، ٢٠٠٣) وأن هذه الأفكار وما يتوصل إليها من معان واستنتاجات إنما يتوقف على الوفرة اللغوية أو الإطناب في النص المقروء، والتي تعني التعبير عن نفس ما في الرسالة من مضمون في صور وأشكال متنوعة، حيث تسهم مثل هذه الاستطرادات في تعزيز وإثراء الرسالة التي يتم التفكير فيها أثناء القراءة، أي أن هذه الوفرة اللغوية هي في حقيقة الأمر هاديات وإلماحات تساعد القارئ في بناء المعنى، ولعل هذا الذي يمكن أن يفسر في ضوئه – في بعض الأحيان – لماذا بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقرأون ولا يستوعبون؟

ويعتقد أنهم لا يستفيدون مما يوفره سياق النص المقروء من هاديات وإلماحات كاشفة للمعنى أو موضحة له، وهذا الأمر يمكن قبوله في مجال صعوبات القراءة إذ غالباً ما يشار إلى أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية، والتي يظهر أثرها في العديد من المجالات، ومنها فهم المادة المقروءة والمسموعة.

وتعتمد القدرة على القراءة على قدرتين أساسيتين لكي يتمكن الطفل من القراءة بشكل جيد، وهما:

- القدرة على التمييز الصوتي.
- والقدرة على التمييز الشكلي.

ويرى العديد من الباحثين أنه توجد عمليتان تستخدمان في القراءة، وأن اتباع الفرد لأي من العمليتين إنما يتوقف على طبيعة ما يتم قراءته وخصائصه، وما إذا كان المقروء بسيطاً ومألوفاً أم مركباً وغريباً، وهاتان العمليتان تتمثلان في:

أولاً: التعرف المباشر على الكلمة ككل (Direct Recognition):

وفي هذه الطريقة، فإن القارئ عادةً ما يلجأ إليها في القراءة عندما تكون الكلمة المطلوب قراءتها كلمة مألوفة، هنالك فإن القارئ يتعرف عليها من خلال السرعة الفائقة للإدراك الكلي لشكلها ونطقها، وذلك من خلال قراءة الكلمة ككل،مثل قراءة كلمة مألوفة: سيارة.

ثانياً: القراءة الصوتية أو الفونيمية للكلمة (Phonetic Reading):

وهي طريقة القراءة الصوتية أو الفونيمية، حيث عادة ما يلجأ القارئ إلى هذه الطريقة عندما تواجهه كلمة غير شائعة، هنالك يعمد القارئ إلى التعرف على حروف هذه الكلمة حرفاً حرفاً، ورد هذه الرموز الحرفية إلى مقابلها الصوتي، ثم محاولة القارئ تجميع الفونيمات، أي أصوات الحروف في وحدات صوتية، ثم التوليف بين هذه الوحدات الصوتية تمهيداً للنطق النهائي للكلمة، مثل قراءة كلمة غير مألوفة: قسطنطينية. (الوقفي، ٢٠١١)

وقد لوحظ أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة غالباً ما يعانون من صعوبة في تمييز الأصوات رغم سلامة السمع لديهم، وبالتالي يعانون من عدم القدرة على التركيز فيما يخص المثيرات السمعية، وهو ما يشير إلى اضطراب سمعي فيما يخص المثيرات السمعية، وفيما يخص الشكل والأرضية، الأمر الذي ينتج عنه صعوبة لدى هؤلاء الأطفال في التمييز بين الكلمات المتشابهة صوتياً، حتى ولو كان هذا التشابه يخص التشابه في الوحدات الصوتية الصغرى (الفونيم) بين الكلمات المتشابهة كصعوبة التمييز بين كلمتين مثل: (سيف صيف)..(Samuels ، 2001)

هذا ويبرز المؤلف أبرز التعريفات الخاصة بصعوبة القراءة

تعريف منظمة الصحة العالمية عام (١٩٩٣): "هي درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فردياً ومقتنية على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده" (Miles، 1995).

تعريف الجمعية الأمريكية للديسلكسيا عام (١٩٩٤) والذي مفاده: "تعد صعوبات القراءة بأنها خلل عصبي، دائماً ما يتوارث في العائلة، يعرقل اكتساب ومعالجة اللغة. وهذا الخلل يختلف في درجات شدته، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والكتابة والتهجئة، وبعض الأحيان في الرياضيات. والديسلكسيا ليست نتاج قلة تحفز، أو خلل في الحواس، أو تدريس غير جيد، أو نقص الفرص البيئية، أو أية ظروف سلبية أخرى، ولكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات" (البحيري، ٢٠٠٧).

يذكر ليون (Lyon، 1995) بأن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن ٨٣٪ من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق الحروف والأصوات واستخدامها، كما كانت هذه النسبة ٧٠ ٪ بالنسبة لتلاميذ الصف السادس.

تعريف الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD) عام (١٩٩٧):

(The National Joint Committee on learning Disabilities) "هي حالة تشير إلى مجموعة غير متجانسة في الاضطرابات، التي تبدو في صعوبات تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة، والقراءة والكتابة والحساب. وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية لدى الفرد، مثل: الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية.

تعريف الجمعية البريطانية للديسلكسيا عام (١٩٩٧): "هي حالة عصبية معقدة عضوية المنشأ، وقد تؤثر أعراض هذه الحالة على العديد من مناطق التعلم والوظائف، ويمكن وصفها كصعوبة خاصة في القراءة والتهجئة واللغة المكتوبة. وقد تتأثر واحدة أو أكثر من هذه المناطق بالديسلكسيا، كما يمكن أن تتأثر القدرة على فهم الرياضيات والقدرة على تعلم الموسيقى والوظائف الحركية ومهارات التنظيم أيضاً. ولكن الحالة تتعلق بشكل خاص بالقدرة على إتقان اللغة المكتوبة، على الرغم من أن اللغة الشفوية قد تتأثر أيضاً بدرجات ما" (British Psychological Society، 1999).

وتعني صعوبات القراءة "الديسلكسيا" (Dyslexia): "القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء، أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ (رضوان والجمل، ٢٠٠٤).

يرى كيرك (Krik) أن صعوبات التعلم تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالحديث واللغة والقراءة والكتابة والحساب والتهجي، وتنشأ نتيجة اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات انفعالية، وليست نتيجة تأخر عقلي أو حرمان حسي أو بيئي (عواد،٢٠٠٩).

أما ليرنر (Lerner، 2003) فقد أشارت إلى بعدين أساسيين في تعريف صعوبات التعلم، هما: البعد الطبي الذي يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم المتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ، والبعد التربوي الذي يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، ومظاهر القصور الأكاديمي، كصعوبات القراءة والكتابة التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.

أما التعريف الطبي: ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ (Lerner، 2003). أما التعريف التربوي: ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان،٢٠٠١).

أما التعريف القانوني: فقد تبنته القوانين الأمريكية، ومنها قانون رقم (٩٤/١٤٢) الصادر عام (١٩٧٥)، أو المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعوقين.

Public Law 94-142: the Education for All Handicapped) Children Act) ثم أصبح يعرف فيما بعد باسم قانون تربية الأفراد المعوقين (IDEA):

(The Individuals with Disabilities Education Act، 1997)

والذي أصبح فيما بعد يعرف بالتعريف الفدرالي لصعوبات التعلم، فقد شمل مصطلح صعوبات التعلم الأفراد الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستعمالها، والتي تظهر كصعوبات في الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، كما يتضمن الاصطلاح حالات إصابات الدماغ والخلل الدماغي البسيط والديسلكيا والاضطرابات الإدراكية، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات مشكلات التعلم الناتجة عن تدني القدرات العقلية أو الإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية، أو الإعاقة الحركية أو الاضطرابات الانفعالية، أو البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية (الوقفي، ٢٠١١).

مظاهر صعوبة القراءة كما بينها كل من القمش والجوالده (٢٠١٢).

- صعوبات القراءة بشكل عام، وخاصةً الحروف المتشابهة.
- صعوبات الكتابة بشكل عام، وخاصةً الكتابة المعكوسة.

- صعوبات الإصغاء بشكل عام.
- صعوبات الكلام بشكل عام.
- صعوبات التنظيم بشكل عام.
- صعوبات تحويل المعلومات من التعبير اللفظي إلى التعبير الكتابي، أو العكس.
- صعوبات في قراءة الحروف أو الأرقام أو الكلمات المتشابهة.
- صعوبات في القراءة الجهرية، التي قد تبدو في صعوبة أو حذف نطق أجزاء من الكلمة أو حروفها.

ولخص عواد (٢٠٠٩) خصائص صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المظاهر الآتية:

١. ضعف في طلاقة القراءة الشفوية.
٢. قصور في فهم ما يقرأ واستيعابه.
٣. ضعف في القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.
٤. عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
٥. صعوبة في نطق الأحرف والكلمات المتشابهة.
٦. صعوبات في التهجي.
٧. ضعف في معدل سرعة القراءة الصامتة (التصفح، التنظيم، و تحديد موقع الكلمة)
٨. عدم المقدرة على التعامل مع الرموز.
٩. عدم المقدرة على تركيب الحروف لتكوين الكلمات.
١٠. عدم القدرة على تكوين جملة ذات معنى من مجموعة كلمات.

صعوبة الكتابة Dysgraphia

تحتل الكتابة مركزاً مهماً في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة. ولقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير " Dysgraphia " أو عدم الانسجام بين البصر والحركة.

وتبدو مظاهر الصعوبات المتعلقة بالكتابة بعدم إتقان شكل الحرف وحجمه، فقد يعكس الحروف والأعداد، بحيث تبدو له كما في المرآة، وعدم التحكم في المسافة بين الحروف، والخلط في الاتجاهات؛ فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق، الأخطاء في التهجئة وتناوب الحروف وترتيب أحرف الكلمات عند الكتابة. فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع)، وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف، فقد يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة؛ فكلمة (باب) قد يكتبها (ناب) وهكذا، وهذا من باب تركيب الكلمة وبنائها، قد يجد الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة، إن خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئاً، وتصعب قراءته، لا حسّاً جمالياً فيه، وربما يجد صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح، وصعوبة في رسم الأشكال، وصعوبة في رسم الأعداد الحسابية، وصعوبة في ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات وتناسقها. (Mercer،1997)

يشير الزراد (٢٠٠٠) إلى جملة من المشكلات والصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم عند الكتابة، حيث تبدو كراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط والفواصل، وتشابك الحروف، ويغلب على كتاباتهم أن تكون شاذة أو غير عادية وغير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وغالباً يحذفون أو يضيفون بعض الحروف من النص، وتفتقر كتاباتهم إلى الترابط في المضمون أو المعنى.

مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة:

١. عكس الحروف، والإعداد، بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (ع يكتبه ٣) والرقم (٢قد يكتبه ٦) مقلوباً. وفي بعض الأحيان قد يكتب المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرأة.

٢. الخلط في الاتجاهات حيث يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو الكلمات صحيحة بعد كتابتها ولا تكون معكوسة.

٣. ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، وقد يكتب كلمة (سمر بدلا من رسم)، وقد يكتب كلمة (بطل بدلاً من طلب)، وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (سور قد يكتبها روس)، وكلمة (عيب قد يكتبها بيع).

٤. الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (نعل ولكنة يكتبها بعل).

٥. قد يجد هذا الطالب صعوبة في الالتزام في الكتابة على الخط نفسه من الورقة.

٦. غالباً ما يكون خط الطالب ذي صعوبات التعلم رديئاً وتصعب قراءته.

استطاع العديد من الباحثين النفسيين في مجال التربية الخاصة تصنيف صعوبات الكتابة إلى أصناف متعددة ومتنوعة، أما أبرز أنواع صعوبات الكتابة فتتمثل في:

- صعوبات الخط: ترجع صعوبات الخط إلى صعوبات التآزر البصري الحركي، وتظهر في مسك القلم والأوراق، والتنظيم الحركي البسيط، وصعوبات كتابة الحرف بحيث يكون هناك حذف لبعض أحرف الكتابة، أو إضافة أحرف غير موجودة.
- صعوبات التهجئة: عدم القدرة على كتابة الأحرف والكلمات المسموعة، وعدم القدرة على تذكر الأحرف والكلمات لاسترجاعها وكتابتها، بالإضافة إلى عدم القدرة على تذكر المهارات الدقيقة اللازمة للكتابة.
- صعوبات التعبير الكتابي: عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بجمل كتابية، وذلك لعدم قدرة الطفل على تنظيم أفكاره، والتعبير عنها كتابياً، وصعوبات في التركيب اللغوي والقواعد.

صعوبة الرياضيات Dyscalculia:

يستخدم مصطلح "صعوبة إجراءات العمليات الحسابية Dyscalculia" عند الحديث عن صعوبات الحساب، وهي كلمة ذات توجه طبي تصف صعوبة مزمنة في التعلم وفي استخدام الرياضيات، وقد وصفت هذه الصعوبة كاضطراب محدد في تعلم المفاهيم الرياضية الحسابية المرتبطة بخلل في الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الصعوبة في المرحلة الابتدائية لتستمر حتى المرحلة الثانوية، وتظهر في مواقف الحياة اليومية.

كما أشار ليرنر إلى أن حوالي ٢٦٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الرياضيات، والتي غالباً ما تستمر من المرحلة الأساسية إلى المراحل الدراسية العليا ويرجع ذلك إلى أسباب عدة منها: إهمال المراحل التي يتم من خلالها تعلم أي مفهوم أو إغفال أي منها، وكما هو معلوم فإن هناك أنواعاً مختلفة من التعلم، وذلك حسب طبيعة المادة المتعلمة، فتعلم المهارات النفسية- الحركية يختلف عن تعلم العادات الذهنية والوجدانية. (Lerner، 2000).

وتنشأ مشكلات تعلم الرياضيات بصفة عامة عن العديد من العوامل التي تصنف في أربعة مجالات هي: العوامل المعرفية، والعوامل النفس حركية، والعوامل الجسمية والحسية، والعوامل الانفعالية والاجتماعية.

وفي إطار الاهتمام بالمظاهر المصاحبة لصعوبات التعلم في الحساب على سبيل المثال، صنف كوسك (Kosc ، 1984) سلوكيات الطلاب ذوي صعوبات الحساب في خمس فئات رئيسية هي:

- صعوبات الحساب اللفظية: وتعني الصعوبة في تحديد المصطلحات الرياضية لفظياً أو في حالة عرضها شفهياً، أي يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في فهم واستيعاب الأرقام والمصطلحات الرياضية التي يسمعونها، مثلاً لا يستطيع تحديد الرمز الرياضي لكلمة أكبر.
- صعوبات الحساب اللغوية: وتعني الصعوبة في قراءة الرموز الرياضية: الأرقام، والأعداد، والرموز الحسابية، والمصطلحات الرياضية والتعبير عنها لغوياً، مثلاً لا يستطيع التعبير عن الجملة الرياضية

  س (> ١٠) بكلمات، (٦) أصغر من (٨).
- صعوبات الحساب الكتابية: وتعني الصعوبة في كتابة الرموز الرياضية، مثل كتابة إشارة الجمع (+) وغيرها.
- صعوبات الحساب الحياتية: وتعني الصعوبة في التعامل مع الموضوعات الرياضية الحقيقية والمصورة، مثل التعامل بالنقود للشراء أو للتنقل والتعرف على الاتجاهات.
- صعوبات الحساب المجردة: وتعني الصعوبة في إجراء العمليات الحسابية أو في تطبيق القوانين والنظريات الرياضية الملائمة، كإجراء عمليات الجمع أو الطرح على الأعداد الصحيحة.

توجد هناك صعوبات شائعة قد تؤثر سلباً في تعلم الرياضيات كما بينها ليرنر (Lerner، 2003) وهي:

١. الصعوبات الإدراكية السمعية والبصرية: هناك صعوبات متعلقة بالجانبين البصري والسمعي تؤثر في تعلم الرياضيات، ومن صعوبات الإدراك البصري ما يأتي:

- مشكلات الشكل والأرضية: تظهر من خلال فقدان الموضع بشكل متكرر، وصعوبة قراءة الأرقام المضروبة، وعدم القدرة على رؤية الطرح خلال مسائل القسمة.

- صعوبة التمييز البصري: التي تظهر من خلال صعوبة التمييز بين رموز العمليات، أو صعوبة التمييز بين الأعداد المختلفة، أو صعوبة التمييز بين فئات النقود، أو الصعوبات في الأعداد الكسرية.
- أما بالنسبة لصعوبة الإدراك السمعي فتظهر من خلال صعوبة في حل المشكلات اللفظية، أو صعوبة في فهم المشكلات لفظياً، أو صعوبة في إدراك التراكيب اللغوية.

٢. الصعوبات الفراغية (المكانية): وهي إحدى مظاهر صعوبات الرياضيات المتمثلة في قصور الأطفال في إدراك العلاقات المكانية مثل: أعلى وأسفل، وفوق وتحت، وقريب وبعيد، وأمام وخلف. وقد يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة في تقدير المسافة بين الأرقام، وصعوبة الكتابة على خط مستقيم وصعوبة إدراك تسلسل الأرقام.

٣. صعوبة التذكر: تعد مهارة التذكر من المهارات الأساسية في تعلم العمليات الحسابية وفهمها التي تعد أساساً لفهم الرياضيات. ويواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات تذكر صعوبات في الرياضيات، حيث يجد الطالب صعوبة في استرجاع الحقائق الرياضية، وبخاصة عندما لا يُعطى الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة المختلفة.ومن مظاهر صعوبات التذكر:

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالصورة البصرية بشكل كاف حتى يتمكن من كتابتها.
- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأعداد بشكل كاف لإعطاء إجابات للأسئلة.
- صعوبة تعلم مسائل ذات خطوات متعددة.
- صعوبة تعلم وتذكر حقائق جديدة.

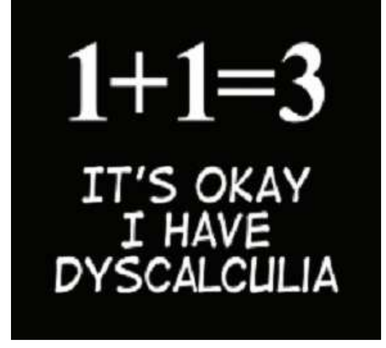
٤. الصعوبة الحركية: للمهارات الحركية الدقيقة تأثير واضح في التعلم، وبخاصة في الرياضيات، حيث إن القصور في الجانب الحركي له تأثيره السلبي في أداء المتعلم؛ فقد يكتب الأعداد بشكل معكوس أو بشكل بطيء.

٥. الصعوبات اللغوية: تؤدي اللغة إلى حالة من التكامل واستيعاب أفضل في فهم الرياضيات، لذا فإن القصور اللغوي يؤدي إلى صعوبة قراءة الأعداد، أو عدم القدرة على اختيار أعداد متشابهة من مجموعة أعداد، أو عدم القدرة على استنتاج الخلاصة وصعوبة في التدريبات الشفهية....

٦. قصور في استراتيجيات التعلم المعرفية: قد تكون الصعوبة في الرياضيات ناتجة عن عدم استخدام استراتيجيات مناسبة لحل المسائل الرياضية، فالمتعلم بحاجة إلى تخيل الحل، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الدقة نتيجة لعدم التروي والاستجابة السريعة.

٧. قلق الرياضيات: قد لا تكون صعوبات التعلم في الرياضيات ناتجة عن خبرات المتعلم الأكاديمية، وإنما تكون ناتجة عن خبرات الفشل والإخفاق والافتقار إلى تقدير الذات للمتعلم.

مظاهر صعوبات الخاصة بالرياضيات:



هذه الصعوبة قد تصاحب صعوبات الكتابة و القراءة أو قد تكون صعوبة مستقلة. وتشير الدراسات إلى أن معظم الحالات التي تعاني من قصور في المهارات القرائية تعاني أيضا من صعوبات في المهارات الحسابية، وتبدو مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات فيما يأتي:

- يجد الطفل صعوبة في قراءة الأرقام لأكثر من منزلة .
- صعوبة في تمييز الأطفال ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٦، ٩).
- الخلط في القيمة المنزلية لعدد مثل (٥٣,٣٥) .
- صعوبة في نسخ الأرقام أو المسائل .
- صعوبة في التمييز بين العمليات الحسابية و إشاراتها.
- التمييز بين العلامات الأساسية(+،−،×،÷،=).
- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، قد تطلب منه أن يكتب الرقم سبعة فيكتب(٦).
- صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية أو ينسى بعض الخطوات عند حل المسائل الرياضية، وتتضمن الصعوبة في فهم المسائل الحسابية، وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة إلى أرقام،
- صعوبة في أداء عمليات الجمع و الطرح و القسمة .
- فهم مدلول الأعداد ونطقها وكتابتها.
- التمييز بين الأعداد المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية.
- إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة والزمن والعملة.

- حل المسائل اللفظية في الحساب والتي تتناسب ومستواهم.
- الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفوياً.
- الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.
- يعاني الأطفال الراشدون ذوو صعوبات التعلم من إيجاد استراتيجيات التعلم المناسبة لحل المسائل الحسابية، ماذا يجب أن يسال؟ وكيف يقرر العملية المناسبة للحل ؟ وكيف يختبر صحة الجواب؟، (القمش والجوالده، ٢٠١٢).

نسبة الانتشار:

اختلفت التقديرات حول أعداد ونسبة انتشار صعوبات التعلم، والسبب في ذلك عدم وضوح التعريف من جهة، وعدم توافر اختبارات متفق عليها من جهة أخرى، وإن نسبة انتشار ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس حتى في أكثر الدول تقدماً كالولايات المتحدة الأمريكية بلغت (٧-٥٪) من بين أطفال المدارس، أي أن عدد الأطفال المصابين به في الولايات المتحدة وحدها يصل إلى ما يقارب مليوني طفل، وأن نسبة كبيرة منهم لا يتلقون خدمات متخصصة. وقد بين الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تتراوح ما بين(٥-٣٪) من طلبة المدارس بواقع ما بين (٤-٩) ذكور إلى (١) إناث. وتظهر أعراض هذا الاضطراب عادة في عمر السنتين إلى ثلاث سنوات، ولكن لا يتم التعرف عليها بشكل رسمي إلا بعد التحاق الطفل بالمدرسة. كما يظهر هذا الاضطراب لدى الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أنه قد يُصيب الأفراد من كافة مستويات الذكاء (الوقفي،٢٠١١)

وفي هذا الصدد يشير ليرنر إلى أن فئة صعوبات التعلم تعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، حيث تشكل (٥٢٪) من مجتمع ذوي الحاجات الخاصة، وفي الوقت نفسه تبلغ نسبة انتشارها بين طلبة المدارس بين (١٠ ٪ - ٣٠ ٪) (Lerner،2003)

بينما ذكر كل من جيربر وليفين (Gurber&Levin،1989) أن نسبة ذوو صعوبات التعلم تصل (٤٣٪) من الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة،وقد أشارت الدراسات إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى طلبة المدارس تبلغ (١٥٪)اعتماداً على محك واحد و(٧٪) اعتماداً على محكين،. وهذه النسبة تزداد سنوياً، وتبلغ النسبة في البيئة العربية (١٠,٨٪) بين طلبة المدارس الابتدائية العليا (جاد، ٢٠٠٣).

كما لا بد من التنويه إلى أن معظم حالات صعوبات التعلم لدى الإناث تبدو في المجال المعرفي مقارنة مع الذكور. كما أن صعوبات التعلم لدى الذكور تترافق في الغالب مع مشكلات أخرى قد تسبب الإزعاج لمعلميهم كضعف الانتباه والنشاط الزائد.(الروسان والخطيب والناطور، ٢٠٠٤).

أسباب صعوبات التعلم:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى مجموعة من الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- عوامل وراثية: وتظهر في الشذوذات الكروموسومية والجينية في الهيئة الوراثية للإنسان، فإما تبقى متنحية ويكون الفرد حاملاً لهذا الاستعداد، وإما تصبح سائدة في الهيئة المظهرية كسلوك ظاهر له تأثيره في السلوك ويبدو في وجه من أوجه القصور.
- إصابات الدماغ قبل الولادة أو بعدها أو أثناءها فينتج عنه اضطرابات بسيطة في المخ ويبدو أثرها في السلوك، وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.
- عوامل كيميائية من مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاعات.
- الحرمان البيئي الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية المناسبة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور في الوظائف العقلية.
- سوء التغذية والذي يؤدي قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية، مما ينتج عنه قصور في الوظائف العقلية (جاد،٢٠٠٣).

وذكر أبو غنيمة (٢٠١٠) مجموعة من العوامل التي تسهم في حدوث حالة صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

- ضعف الانتباه: غالباً ما يصاحب صعوبة القراءة.
- فهم اللغة: يرتبط بصعوبة القراءة والحساب والتهجئة.
- اضطراب التوجه المكاني: دائماً يرتبط بالحساب والجغرافيا والاتجاهات.
- ضعف البصر والسمع: ويؤثر في كل المواد .

الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة،ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية، ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية. وتشير (اللقطة،٢٠٠٧) إلى انه يوجد في الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة؛ التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة.وعلى الرغم من أن الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة ؛ فإنهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءا من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة،وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة، أو بعدم الثبات الانفعالي أو بالعيوب الجسمية،أو بالضغوط الاجتماعية في المنزل والمدرسة،وغيرها من العوامل ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسئول عن صعوبات تعلم القراءة، إلا أن عاملاً معيناً قد يكون أكثر أهمية نسبياً من العوامل الأخرى.

العوامل التي ترتبط بصعوبات القراءة من خلال مجموعتين رئيسيتين:

١. **مجموعة العوامل الجسمية:**

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي،ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال، على افتراض أن التغيرات، أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب ؛تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء، أو في الناتج الوظيفي لها.

٢. **مجموعة العوامل النفسية:**

حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية،وقد دلت نتائج تلك الدراسات على وجود تناقض بينهما. ويعتبر (سعد،٢٠٠٣) أن الاختبارات الخاصة بالتكامل البصري – الحركي تعطينا في معظم الحالات القليل عن أسباب صعوبات القراءة. واستنتج أن السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عجز وظيفي في بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم البصري الشفهي، وقد فسر الصعوبة في القراءة على أنها عجز في اللغة والألفاظ أكثر من كونها عجزاً في الذاكرة البصرية.

النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم:

تبدو الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي، إذ إن قيمة النظرية تتجلى في أنها تساعد في الإجابة عن الأسئلة (مثل ماذا ولماذا) تستخدم هذه الأساليب والطرق؟ بحيث تشكل هذه النظريات إطاراً يوضح طريقة التفكير وينظمها، وتضع دليلاً لإجراءات البحث المستقبلي.

يعد فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال، لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الطفل وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم مع الطفل أثناء التدريب، وكذلك أساليب التشخيص، وتنقسم نظريات صعوبات التعلم إلى مجالين كبيرين هما:

- نظريات النمو الحسي– الحركي: حيث إن المدخلات الحسية من خلال الحواس الستة وهي القنوات التي يحصل من خلالها الفرد على المعلومات وهي البصر، السمع، اللمس، الشم، التذوق، حساس العضلات وتكون المخرجات النشاط الحركي.
- النظريات الإدراكية –الحركية: هذه النظرية تفترض أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي – الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي و لذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة، وهي الاضطراب في المجال الإدراكي – الحركي. (Alberto،1986).

كما يمكن أن تفسر صعوبات التعلم في أربعة أطر نظرية هي:

١. الإطار النفسي العصبي
٢. الإطار النمائي.
٣. الإطار السلوكي.
٤. الإطار المعرفي.

أولاً: الإطار النفسي العصبي: تفسر صعوبات التعلم في هذا الإطار بأنها ناتجة عن تلف عضوي في الدماغ يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يعبر عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ،ويفترض الأطباء أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية، ويستجيب لها الدماغ عن طريق تلك الحواس في مجال التفكير والحركة والانفعال، بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ، ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به. وبالتالي فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لد ى الطفل. (Shore،1998).

وثمة اختبارات تشخيصية يستخدمها الطبيب المتخصص في طب الأطفال وأخصائي الأعصاب في تشخيص صعوبات التعلم منها خريطة النشاط الكهربائي للمخ، جهاز رسم المخ، اختبار المخ النيورولوجي السريع

يقوم الطبيب بتقديم العلاج الطبي باستخدام العقاقير والتغذية الجيدة وتعاطي المزيد من الفيتامينات. ومن الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أنه من الصعب تشريحياً تحديد الخلل في الدماغ. (حافظ ،٢٠٠٠)

ثانياً: الإطار النمائي (التطور المعرفي): ينطلق من فرضية أن النمو الإنساني عموماً ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه (الذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية) يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وان لكل مرحلة خصائصها من حيث البنية ومن حيث الوظيفة.

وخلاصة ما سبق أن هناك علاقة تفاعلية بين المهمات التعليمية ومستوى نضج الفرد، وان عملية التعلم هي عملية تراكمية معقدة تمر في مراحل متدرجة وأن أي خلل في هذه المراحل (تأخر النضج) سيؤدي بالضرورة إلى إعاقة عملية التعلم.

ترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه – الفجوة النمائية أو النضجية – التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات الطلاب والتي ترجع لأسباب عصبية، وأن ليس ثمة فارق نوعي كبير بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسالة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص في النمو، وأن عدم مراعاة الاستعداد الشخصي والنضج للطفل،سوف يؤدي إلى صعوبة تعلم.

ويكشف عن الصعوبات بقوائم النمو واختبارات الاستعداد العقلي والميول الدراسية والمقاييس التشخيصية والمقابلة ودراسة الحالة.

يمكن التغلب على الصعوبات بمراعاة ما يأتي:

- مراعاة الخصائص النمائية (عقلية، معرفية) للتلاميذ في سنوات الدراسة
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التحصيل المستندة إلى النمو، وهي باتجاهين:

أ. رأسي: فروق نمائية بين المراحل في القدرة على اكتساب المفاهيم والخبرات

ب. أفقي: فروق في تحصيل مفاهيم وخبرات في إطار مرحلة نمائية واحدة.

- مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم.
- تنظيم برامج دراسية.

الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أنه لم يستطع تفسير نجاح علاج بعض الصعوبات المحددة في مراحل محددة وعدم نجاحها في مراحل أخرى، و أيضاً من الصعب تحديد أي من مراحل التطور المعرفي ستؤدي إلى صعوبات في التعلم، إذا ما حصل تأخر في النضج في أي من هذه المراحل (Gresham، 1992).

ثالثاً: الإطار السلوكي: ينطلق من اعتبار الصعوبة سلوكاً مشكلاً يتجلى في فشل الطفل في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي، أي أن هؤلاء الطلبة يظهرون تبايناً بين القدرات العقلية المقاسة والتحصيل الأكاديمي المتوقع.كما أنهم يظهرون فشلا في المهارات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلبة الآخرين.

تعد صعوبات التعلم من وجهة نظر سلوكية من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع إلى ما يأتي:

- استخدام طرق تدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم، أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية، أو كثرة الطلاب أو عدم توافر مناخ ملائم في الفصل والمدرسة
- افتقار الطفل إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة.
- وجود الطفل في ظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة أو المدرسة والمجتمع.
- عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة و التعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة وذلك بشكل ملائم.

يرتكز العلاج على اتباع البرامج الفردية في العلاج، والتي تركز على تعديل السلوك الظاهر المشكل دون الاهتمام بعوامله و أسبابه.

الانتقاد الذي وجه إلى هذا الاتجاه الفشل في تفسير وجود صعوبات التعلم عند الأطفال الذين ينحدرون من بيئة اقتصادية غنية، وانه لم يستطع تفسير الخلل في الإدراك البصري أو السمعي، ولم يشرْ إلى دور الدافعية وكفاءة الذات في التعلم، ولم يشرْ إلى دور العمليات المعرفية في التعلم . (Hallahan & Kauffman. 2000)

رابعاً: الإطار المعرفي (معالجة المعلومات):

ينظر الإطار المعرفي لصعوبات التعلم باعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية الخمس (الانتباه/ الإدراك / تكوين المفهوم / التذكر / حل المشكلة)، وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري،وأساليب معرفية وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس، ويضفي الدلالة عليها بوساطة التفكير، ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي.

وسنعرض فيما يأتي أهم النظريات التي تناولت تفسير أسباب صعوبات التعلم وهي:

أولاً: نظرية جتمان(١٩٦٥) Getman: والمعروفة أيضاً باسم النظرية البصرية الحركية Vasomotor Theory: حيث اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري- الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح (جتمان) قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، (lerner;2000)

ثانياً: نظرية كيفارت Kephart الإدراك الحركي Perceptual Motor Theory وقد اعتمد (كيفارت) في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي. وركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي- الحركي للطفل، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته، وهذا السلوك الحركي يعد متطلباً للتعلم فيما بعد. (الجوالده والقمش،٢٠١٢)

ثالثاً: النظرية العصبية: يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة الدماغ، أو خلل الدماغ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج الدماغ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة و صعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك. في حين أن خلل الدماغ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل صعوبة القراءة واختلال الوظائف اللغوية. (كامل ، ١٩٨٨).

رابعاً: نظرية دومان وديلكاتو كنموذج للاتجاه العصبي:

(Patterning Theory of Neurological Organization): بين كل من دومان وديلكاتو (Doman and Delacrto) أن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي: (المهارات الحركية، الكلام، الكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس)، وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يؤدي دوراً مهماً في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالأطفال العاديون يستطيعون إن يطوروا تنظيماً عصبياً كاملاً لجهازهم العصبي أما الأطفال اللذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة، فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال وطريقة العلاج لهؤلاء الأطفال تبدأ بتحديد الخلل لديهم وتقديم الأنشطة الخاصة به لمساعدة الطفل على النمو العصبي السليم، ومن هذه الأنشطة الدحرجة، الزحف، الحبو، المشي بمساعدة، المشي (Evans ، 1994).

خامساً: نظرية الذاكرة Memory Theory: تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها، والتي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجود والطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء والمشكلة لا تكمن في ذاكرة طويلة المدى، أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل (إدراك الكلمات والأرقام، والحقائق).

ومن الجدير بالذكر أنه توجد مجموعة من النظريات التي أسهمت في تقديم تفسيرات لصعوبات التعلم بينها همفيري (Humphrey، 2002) ومنها: النظرية الإدراكية، ونظرية التكامل الحسي،ونظرية التعلم الاجتماعي،والنظرية الرياضية،ونظرية بارخ،والنظرية السلوكية، ونظرية العلاج السلوكي المعرفي، ونظرية النمو العقلي أو المعرفي،والنظرية التطورية،ونظرية،ونظرية معالجة المعلومات،وأخيراً نظرية الذكاءات المتعددة.

الفصل الثاني:

أنماط صعوبات التعلم



مقدمة:

انقسم الباحثون في تحديد المشكلات التي يظهرها الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم إلى ثلاثة اتجاهات، اتجاه يرى أن مشكلات اللغة والقراءة هي الأساس الجوهري لصعوبات التعلم، واتجاه ثان يرى أن الانتباه هو أساس هذه الصعوبات، أما الاتجاه الثالث فيرى أن أساس صعوبات التعلم تنبع من الاضطرابات النفسية التي يترتب عليها تعرض الفرد لمشكلات في الذاكرة والإدراك البصري أو السمعي (ملحم، ٢٠٠٢).



وجدير بالذكر أنه لا يوجد نظام تصنيفي واحد لصعوبات التعلم، بل يمكن استخدام أكثر من محك للتصنيف، فعلى سبيل المثال يمكن تصنيف صعوبات التعلم على أساس محك الشدة إلى صعوبات تعلم بسيطة ومتوسطة وشديدة، وبعض الطلاب يظهرون مشكلات التعلم في جانب أكاديمي واحد كالقراءة أو الرياضيات، وأحياناً تتصاحب المشكلات الأكاديمية مع المشكلات الاجتماعية، أو قد يرافق مشكلاتهم الأكاديمية اضطراب عجز الانتباه المرافق للنشاط الزائد،مما يضاعف من مشكلاتهم الأكاديمية ويجعلها أكثر شدة، وتختلف أنماط صعوبات التعلم، فمنها ما يتعلق بالانتباه، وبعضها بالذاكرة، وبعضها

الآخر بالإدراك وبالتفكير، وبعضها يرجع إلى سبب لغوي مثل صعوبات في اللغة الشفوية للتعبيرية أو في الكتابة، فقد أشار هاينز وموران وبندزول (Haynes ، Moran، Pi – dzoal، 1994) إلى أن نسبة كبيرة من صعوبات التعلم وصعوبات القراءة سببها مشكلة لغوية وأهمها صعوبة القراءة وأشاروا إلى أن(٨٥-٧٥ ٪) من ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من تأخر لغوي استمر معهم إلى مرحلة المراهقة، وحريّ بالذكر أن صعوبة القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد بين كل من ثيرين وهيوجز (Hughes & Therrien، 2008) أن من أصل (٢,٥) مليون طفل يعانون من صعوبات التعلم في أمريكا وجد (٨٠ ٪) منهم يعانون من صعوبات القراءة.

أنماط صعوبات التعلم:

توجد العديد من التصنيفات وسأعرض فيما يأتي يتم تناول تقسيم الموسوعة العالمية لعام (١٩٩١) على سبيل المثال حيث جرى تقسيمهم في مجموعات عدة (عبد الصادق، ٢٠٠٣) وهي:

أ.الاضطرابات الإدراكية.

ب.اضطرابات الانتباه.

ج.النشاط الحركي الزائد.

د.صعوبات التوجه المكاني.

هـ.صعوبات التعلم المتعلقة بالذاكرة.

كما يعد التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant .1984) لأنواع صعوبات التعلم من أبرز التصنيفات،حيث تم ذكر نوعين لصعوبات التعلم وهما:

١. صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities): وهي التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير. ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس لها.

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities): وهي التي تظهر لدى طلبة المدارس، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابي (عواد،٢٠٠٩).

خصائص ذوي صعوبات التعلم ومشكلاتهم:

- حددت منظمة الصحة العالمية عشر خصائص لتمييز ذوي صعوبات التعلم وهي:
- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- الاضطرابات الإدراكية والحركية.
- الاضطراب الانفعالي.
- اضطرابات التناسق العام.
- فرط النشاط الحركي.
- الاندفاعية.
- اضطرابات الانتباه.
- صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قصور الاستماع والحديث.
- ظهور انحرافات في رسام المخ الكهربائي (عبد الصادق، ٢٠٠٣).
- في حين يرى البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة (٢٠٠٥) أن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تتمثل في المجالات الآتية:

أولاً: المجال المعرفي أو التفكير: يتميز الطفل ذو صعوبات التعلم بالآتي:

- الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير المدركات.
- صعوبة التذكر.
- صعوبة الانتباه الإرادي، وبالتالي عدم الإصغاء وسرعة تحول الانتباه وكثرة الحركة وصعوبة التركيز على الأعمال والواجبات المدرسية.
- صعوبات السلوك الشخصي الاجتماعي،حيث لا يأبه لقيمة النجاح الذي يحققه، والنظرة التشاؤمية للمستقبل.



- صعوبة اكتساب المفاهيم الرياضية والخلط بينها، وعدم القدرة على تحليل الرموز الرياضية، وصعوبة تذكر الحقائق الرياضية وتسلسل الأرقام.

ثانياً: المجال اللفظي أو اللغوي: وتتمثل بالصعوبات التالية:

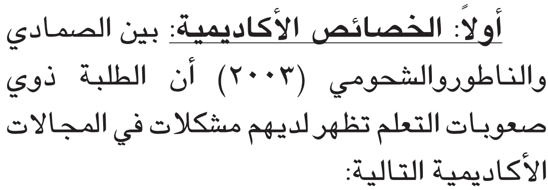
- صعوبة فهم اللغة الاستقبالية والداخلية.
- صعوبة إدراك أصوات اللغة، وعدم القدرة على التعبير عن هذه الأصوات.
- صعوبة فهم الكلمات المتعلقة بأسماء الأشياء والأفعال والصفات، وعدم القدرة على تكوين الجمل والكلمات بصورة صحيحة.
- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات والحروف المتشابهة.
- عكس الحروف والكلمات.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى أصواتها.
- عدم القدرة على الإصغاء أثناء الكتابة.
- تردي تنظيم الأعمال الكتابية وعدم دقتها، وعدم القدرة على تمييز الأخطاء الكتابية أو عدم القدرة على تصويبها.
- عدم الالتزام بالكتابة على السطر وعدم ترك فراغات منتظمة بين الكلمات، وعدم تناسق أحجام الحروف عند الكتابة.

ثالثاً: المجال الاجتماعي: وتظهر المشكلات بالآتية:

- صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية.
- الانسحاب الاجتماعي المتمثل في الكسل وعدم المبالاة وقلة الاتصال الاجتماعي مع الآخرين.
- الإتكالية.
- سهولة تشتت الانتباه.
- النشاط المفرط المتثمل في كثرة التململ وعدم الاستقرار والثرثرة وإزعاج الآخرين.

رابعاً: المجال الحركي: ويمتاز ذوو صعوبات التعلم هنا بـ:

- ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة.
- عدم القدرة على إتقان المهارات الكبيرة نتيجة لتأخر النمو التطوري مثل المشي والقفز.



بينما أشار الأدب التربوي إلى أنه توجد العديد من الخصائص التي تمتاز بها هذا الفئة وتظهر جلياً في مجالات عدة منها الأكاديمي، والنفسي،والاجتماعي والانفعالي،واضطرابات في اللغة والكلام

<u>أولاً: الخصائص الأكاديمية</u>: بين الصمادي والناطوروالشحومي (٢٠٠٣) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم مشكلات في المجالات الأكاديمية التالية:

- اللغة المنطوقة: تأخر أو اضطراب أو تفاوت في الاستماع والتحدث.
- اللغة المكتوبة: صعوبات في القراءة، والكتابة والتهجئة.
- الحساب: صعوبة في أداء الوظائف الحسابية أو في استيعاب المفاهيم الأساسية.
- التفكير المنطقي: صعوبة في دمج الأفكار.
- مهارات التنظيم: صعوبة في تنظيم كل جوانب التعلم

وهناك كثير من المظاهر التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم منها:

مظاهر تتعلق بالقراءة:

- صعوبة في التعرف إلى الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في التعرف إلى الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع، مثل قول "سيارة" بدلاً من "قطار"، أو "باص".

- صعوبة في إدراك القوافي/ السجع والجناس الاستهلالي والكلمات المتشابهة (سواء في بدايات أم نهايات أصواتها) بصورة عامة.
- صعوبة أحياناً في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما بصوت مرتفع.
- أحياناً يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة.
- دائماً ما يفقد مكانه عند القراءة (لا يعرف عند أي كلمة توقف، أو يخطئ وينظر إلى السطر الخطأ).
- ربما تكون لديه صعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع، حتى الشائع منها.
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة، لا سيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل.
- دائماً ما تميل سرعة قراءته إلى أن تكون بطيئة، ودائماً ما يبدو متردياً قليل التعبير عند القراءة.
- عدم الميل للقراءة من أجل الهواية أو المتعة.
- قد تكون لديه القراءة للفهم أفضل من القدرة على قراءة الكلمات منفصلة.
- دائماً ما يخطئ في الكلمات التي فيها أصوات متشابهة "مثل لعبة، وعلبة"(الوقفي، ٢٠١١).

مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.
- دائماً ما يرتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة" مثلاً: يكتب كلمة ليلى "اسم علم" ليلاً، لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة، وألف التأنيث المقصورة".
- دائماً ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة.
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق ("ث" و"ذ" أو "س" و"ز").
- صعوبة في أواخر بعض الكلمات "مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة فيكتبها تاء مفتوحة".
- خلط أو حذف الأحرف الممدودة.
- صعوبة في الكلمات التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أكثر من مرة (Smith 2001).

مظاهر تتعلق بالكتابة:

- أسلوب كتابة غير منتظم.
- كتابة بسرعة بطيئة.
- عدم الميل إلى الكتابة لفترات طويلة، أو رفض كتابة مقالات طويلة.
- يفضل في بعض الأحيان أوضاعاً غير عادية في الجلوس في أثناء الكتابة، أو أسلوب إمساك بالقلم غير عادي.

مظاهر تتعلق بتطوير القدرة على الكلام:

- ضعف الذاكرة اللفظية العاملة قصيرة الأجل، مما يعني أنه سيكون من الصعب عليه تذكر القوائم أو المتواليات.
- ربما يعاني أيضاً من علامات ضعف الذاكرة اللفظية العاملة طويلة الأجل، التي قد ترجع إلى خلط في أثناء عملية التعلم أو ضعف استراتيجيات التنظيم (عبد الغفار، ١٩٩٨).

مظاهر تتعلق بالتنظيم:

- عدم وجود إستراتيجية تنظيمية محددة لديه.
- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي أو الجدول اليومي والأدوات والأجهزة، وبقية الأشياء التي يستخدمها في عملية التعلم مثل ضعف تذكر الواجب المدرسي وتنظيمه.

مظاهر تتعلق بالحركة:

- ربما تكون لديه صعوبة في أداء المهمَّات التي تتطلب تآزراً بين الحركات مثل ربط الحذاء، أو زر القميص، أو ارتداء الملابس بمفرده حتى سن متقدم.
- التخبط في الأثاث الموجود بداخل الفصل المدرسي أو البيت، أو الوقوع المتكرر.

مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام:

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.
- ضعف القدرة على النطق الصحيح.

- صعوبة في مزج أو خلط أو تركيب الأصوات إلى كلمات.
- ضعف في القدرة على إدراك القوافي والجناس في الكلمات.
- صعوبة في تسمية الأشياء (البحيري،٢٠٠٧).

<u>ثانياً</u>: <u>الخصائص النفسية</u>: بينما وضح السرطاوي (٢٠٠٦) تمتع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالخصائص النفسية الآتية.

ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يعد الانتباه عاملاً أساسياً من عوامل النجاح الأكاديمي في المدرسة، ويعبر عنه بالقدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات (السمعية،البصرية، أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت) فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيراً جداً، فإننا نعتبر الطفل مشتتاً، ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم (الفار، ٢٠٠٣).

وقد تؤثر مشكلة النشاط الزائد على التحصيل الدراسي، والتكيف الأسري لدى الطفل، وذلك لأن الطفل ذا النشاط الزائد يُسبب الكثير من الضوضاء، ويصيب المحيطين به سواء كانوا الوالدين أم الأصدقاء أم الإخوة أم المعلمين بالتوتر والضيق وعدم الراحة والإزعاج، وتؤدي في النهاية إلى صعوبات في التعلم وعدم الاتزان الانفعالي (إسماعيل، ٢٠٠١).

وعلى الرغم من التطور المعرفي والتكنولوجي الذي نشهده في الوقت الحاضر، إلا أن النظام التعليمي وفي جميع دول العالم يواجه مشكلة صعوبات التعلم، والتي تُعد من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي، حيث تُسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة، كما تُعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الطلبة المتسرّبين، وبخاصة في المرحلة الابتدائية. ولهذا، فكثيراً ما نرى أطفالاً لا يُعانون من إعاقات، وذكاؤهم متوسط، أو فوق المتوسط، إلا أنهم يُعانون من مشكلات تعليمية، فمنهم من لا يتعلم بالأسلوب نفسه الذي يتعلم به الطلبة الآخرون، والتي تُصنّف كمشكلات خفية وغير ظاهرة، مما يسبب الحيرة والقلق لهؤلاء الأطفال، فضلاً عن الأهل والمدرسة، وذلك لأن رسوبهم يتكرر بمرور الوقت، فيبدأ الأطفال بالفشل بسبب عدم رضاهم عن نتائج أدائهم في المدرسة، وقد يميل نموهم الاجتماعي والانفعالي إلى التأخر، ويعاني هؤلاء من مشكلات انفعالية، وتصبح المدرسة بالنسبة إليهم تُشكّل تجربةً وخبرةً مؤلمةً إلى الحد الذي ينعكس سلباً على مفهومهم عن ذواتهم (يحيى، ٢٠١١).



مظاهر ضعف الانتباه والتشتت:

١. الفشل في الانتباه للتفاصيل وكثرة الوقوع في أخطاء أساسها عدم الانتباه.

٢. يبدو أنه لا يصغي للمعلم، وتواجهه صعوبة في الحفاظ على انتباهه.

٣. لا يتبع التعليمات ولا ينهي المهمات الموكلة له.

٤. يواجه صعوبة في تنظيم نفسه للقيام بالمهمات والنشاطات.

٥. يتجنب أو يكره المهمات التي تحتاج إلى تركيز الانتباه.

٦. يتشتت بسهولة عند وجود المثيرات الخارجية، ويصعب عليه العودة للانتباه للمثير الأصلي (الروسان والخطيب والناطور، ٢٠٠٤)

إن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ومعظم المدرسين يمكن أن يتعرفوا على الأطفال الذين فشلوا في النجاح المدرسي بسبب عجز الانتباه لديهم.وفي بعض الحالات يكون العجز في الانتباه بسيطاً، أو قد يكون شديداً ومدمراً، تعد الذاكرة جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، والقصور في الذاكرة يمكن أن يعوق عملية التعلم ويسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وسنوات المدرسة ومرحلة الشباب (Lerner، 2000)

ويذكر الزيات (٢٠٠٧) أن اضطرابات أو صعوبات الذاكرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من اضطرابات أو صعوبات الانتباه واضطرابات أو صعوبات الإدراك، على أساس أن عمليات الانتباه وما تنطوي عليه من خصائص القصدية، أو الإرادية، والانتقائية، والأمد أي مدة الانتباه، وعمليات الإدراك بما تنطوي عليه من تفسير هذه المدركات و إعطائها المعاني والدلالات تشكل مدخلات عمليات الذاكرة، ولذا فإن أي اضطرابات تصيب أيًّاً من عمليات الانتباه أو عمليات الإدراك أو كلاهما تؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية الذاكرة، وما يرتبط بها من عمليات الاحتفاظ والتذكر والاسترجاع التي تشكل أساس النجاح في المهمَّات الأكاديمية. فإن الأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها من حيث المكونات أو الوظائف – مثل ذوي صعوبات التعلم – يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها.

إن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة، وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب المهمة المتعلمة من جانب آخر،وللأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة بالانتباه بعض الخصائص هي:

الخصائص المتعلقة بالانتباه:

١. عدم قدرة بعض التلاميذ على اختيار المعلومات التي يلزمه أن يتعلمها من بين بقية المعلومات المحيطة به.

٢. يجد صعوبة من الاستمرار منتبهاً إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية لمعالجتها.

٣. يجد مشكلة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها.

٤. لا يستطيع الابتعاد عن المثيرات الخارجية التي تؤثر سلباً على التفكير حتى إنهاء المهمة (الروسان، ٢٠٠٠).

- **العجز في العمليات الإدراكية:**

هذا العجز يتمثل بإعاقات في التآزر البصري، الحركي، والتمييز البصري والسمعي واللمسي، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية (الزيات،٢٠٠٧).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات الإدراكية عند الأطفال ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب تعود إلى علاقتها وتداخلها مع الذاكرة والانتباه، والتفكير، واللغة. والإدراك ومعرفة حقيقة الشيء، ويتطلب ذلك معرفة خصائص ذلك الشيء التي تميزه عن ما قد يشبهه، وللأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك بعض الخصائص أوردها عدس (٢٠٠٠) على النحو الآتي:

١. عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات.

٢. عدم فهم اللغة الشفوية بشكل عام.

٣. تظهر بعض المشكلات في الإدراك الحس – حركي بسبب صعوبة في الكتابة اليدوية المعروفة بالخط.

٤. يجد التلاميذ صعوبة في معرفة الأشياء المسموعة أو المشاهدة، إذا حدثت في مدة وجيزة.

٥. صعوبة في إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفته بها.

- **صعوبات الإدراك السمعي**:

تظهر لديهم مشكلات في إدراك المثيرات السمعية، وربطها مع المعاني المرتبطة بها في سياق منظومة الإدراك السمعي، ومن مظاهر صعوبات الإدراك السمعي:

١. صعوبة التمييز السمعي بين الكلمات أو المقاطع المتجانسة مثل: (قال – طال).

٢. صعوبة التمييز السمعي بين الحروف أو الأصوات المتشابهة: (ق – ك – د – ت).

٣. صعوبة التمييز السمعي المتتابع، ويقصد صعوبة تمييز الأرقام أو الكلمات المتتابعة وإعادتها.

٤. صعوبة التذكر السمعي، مثل تذكر الحروف الهجائية بشكل متتالٍ.

٥. صعوبة التركيب الصوتي، قدرة المتعلم على ربط أجزاء من الكلمة لتشكل كلمة مسموعة (سليمان،٢٠٠١).

- **صعوبات الإدراك اللغوي**:

قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، واللغة الداخلية، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً، ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدما غ.

- **صعوبة في تذكر المعلومات**:

هذه الصعوبة تكون على وجه الخصوص في الجانب اللفظي. وكذلك المعلومات التي يحصلون عليها عن طريق الحواس بشكل عام. وكل ذلك ينّتج عن الضّعف في عمليّات معالجة المعلومات. وترجع المشكلة الأساسيّة لدى هؤلاء الطّلبة إلى ضعف القدرة على استخدام المعلومات ومعالجتها، ولا علاقة لها بضعف الحواس، ويعود سبب هذا الاضطراب إلى وجود مشكلات في التّعلم، وفي مقدمة هذه المشكلات مشكلات الذاكرة التي تعدّ جزءا أساسيا من نظام معالجة المعلومات. وبما أن جميع العمليّات المعرفيّة تحدث في الذاكرة، فإن ذلك يؤدي إلى مشكلات في التّعلم، مما يجعل كثيراً من المدرسين يبدون الشكوى من صعوبة تعلم هذه الفئة، والتي غالبا ما تفتقر للاستراتيجيّات المعرفيّة التي تساعد على التّعلم (McNamara & Wong، 2003). وقد وضح ليون (Lyon، 1995) أن ١٣٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذين تتراوح أعمارهم من (١٠) إلى (١٢) سنة هم أطفال يظهرون صعوبات خاصة بالأداء على مهمّات سعة الذاكرة، وأن ٣٣ ٪ من هؤلاء الأطفال يظهرون ضعفاً في سعة الذاكرة إلى جانب مشكلات معرفية أخرى.

الخصائص المتعلقة بالذاكرة هي:

١. عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد.
٢. لديهم صعوبة في التذكر (تذكر المثيرات السمعية أو البصرية أو الحسية).
٣. يحذف أو يضيف في المعلومات عند استرجاعها.

أنواع الذاكرة:

تقسم الذاكرة إلى الأقسام الآتية:

أ- الذاكرة الحسية:

وهي التي تكون في المخزن الحسي، وهو المكان الأول في استقبال المثيرات من العالم الخارجي، ولا يحتفظ بالمعلومات لأكثر من ٢٥ ثانية، ويمكن القول بأنها تشبة إدخال البيانات إلى ذاكرة المعالجة في الحاسب اللآلي. ومن خواص الذاكرة الحسية أنها تسترجع المعلومات وتنقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، وتضيف (الحساني،٢٠١٠): أننا نستقبل المعلومات من خلال الحواس عند الانتباه إليها. ومن ثم تواصل تنقلها عبر مراحل الذاكرة الأخرى، ولكن إذا لم يتم الانتباه إليها، فإننا لن نصل إلى أنظمة الذاكرة الأخرى ، ومن الجدير بالذكر أننا نحتاج إلى وقت أطول لإدراك المعلومات المشاهدة، وكلما كان الانتباه لفترة أطول ومركزاً كلما كان الإدراك أسرع، لذا فإن نقص الانتباه عند الطلبة ذوي صعوبات التعل يؤدي إلى اختلافات في مهمات الذاكرة، وهذا بالتالي يؤدي إلى عدم القدرة على الاسترجاع .

وعليه يمكن الاستنتاج أنه إذا استطعنا جذب انتباه الطلبة للمثيرات المطلوبة من خلال التدريب؛ فإن ذلك يسهل استقبال المعلومات الحسية من المسجل الحسي، ومن ثم نقلها للمستوى الثاني (الذاكرة قصيرة المدى)، مما يترتب على ذلك من سهولة استرجاع المعلومات من الذاكرة، وتحسن أدائها بشكل جيد.

ب- الذاكرة قصيرة المدى:

وتحتفظ بالمعلومات لفترة دقيقة، وهي ذاكرة محدودة نستطيع الاحتفاظ بها من الكلمات، أو الأرقام، أو الصور، أو الأصوات ما بين خمس وحدات إلى تسع وحدات؛ وبسبب هذه الطاقة الاستيعابية، فإنها عرضة للتشويش، عندما تقل القدرة على التمييز بين الأشياء.

ويحدث النسيان بهذه الذاكرة نتيجة التشويش بين الأشياء في فترة الحفظ،وليس في وقت التذكر. والعامل المهم في زيادة المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم، هو تنمية قدراتهم على تحويل عدد من وحدات المادة المتعلمة إلى وحدات صغيرة،للتغلب على محدودية هذه الذاكرة، فقصور الذاكرة قصيرة المدى لديهم، يعزى إلى ضعف استخدامهم التكرار والتنظيم وتطوير الأساليب المناسبة لزيادة قدرة التذكر .

وهذا ويمكن أن تتأثر سعة الذاكرة قصيرة المدى بعدد من العوامل الآتية:

كثافة المعلومات، وتشابهها،وعدد الوحدات المعرفية التي تخضع للمعالجة.والزمن المتاح للمعالجة، ويمكن تشبيه ما يحدث لهذه الذاكرة بما يحدث في الحاسوب،فإذا ما أغلق جهاز الحاسوب دون أن يتم حفظ المعلومات أو تخزينها، فسرعان ما تضيع هذة المعلومات، أو تكون قابلة للضياع(السويري، ٢٠٠٦).

ج- الذاكرة بعيدة المدى:

وتعتمد على تنظيم الخبرات السابقة من خلال عمليات التنظيم والترمين، وتشتمل على عدة أنواع فهي:

- الذاكرة المعرفية: وهي تختص بأحداث خاصة (عناوين، شوارع، تلفون).
- الذاكرة الضمنية: بمعنى التذكر الضمني؛ أي أنها أقرب ارتباطاً بالمهارات الشرطية.
- الذاكرة الدلالية: والتي تختص بتذكر اللغة والمعلومات والحقائق.
- فالذاكرة هي عملية اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ثم القدرة على استرجاعها عند الحاجة إلى استخدامها.

تعدّ الذاكرة من المبادئ الأساسية في عملية التعلم، حيث تقوم بتطبيق المعلومات وتخزينها ومعالجتها والاحتفاظ بها، وإجراء بعض التصحيحات والتعديلات المنطقية ذات المعنى، وربما هذا ما يميزها عن ذاكرة الحاسب الآلي التي لا تجري أي تصحيحات أو تبديلات للمدخلات الخاطئة، كما تعد الذاكرة الإنسانية مركز العمليات المعرفية، ويتفق معظم علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجههم اليوم: هو في إمكانية مضاعفة الفاعلية والطاقة وسعة الذاكرة الإنسانية والآلية.

وبما أن الذاكرة عملية مهمة في استمرار خبرة الحياة الإنسانية، فقد حظيت باهتمام كثير من تجارب علماء النفس للوقوف عن كثب على الكيفية التي تتم بها عملية الاحتفاظ، والأسس الفيزيولوجية التي تحكم عملية الذاكرة (الرفاعي، ١٩٩٢).

د. الذاكرة العاملة:

يعدّ مفهوم الذاكرة من المفاهيم التي من الصعب الوصول إلى تحديد تعريف خاص بها؛ كونها عملية معرفية معقدة، وذات نشاط عقلي لا يكون بمعزل عن الوظائف العقلية الأخرى مثل: الانتباه، والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها (الرقاد،٢٠١٠). وتعدّ الذاكرة أشمل من التذكر، وذلك كونها تقوم بعمليات عدة منها: استقبال وتصنيف المعلومات وتخزينها، بينما التذكر هو عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة فقط. تبدأ المرحلة الأولى للذاكرة بالنمو في بداية الأشهر الأولى للطفل الرضيع وتتطور بعدها، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وهنالك علاقة طردية بين نمو الذاكرة ونمو الدماغ والمهارات المتلاحقة، والدماغ مسؤول عن تخزين المعلومات، أما الجزء الأمامي من القشرة الدماغية فمسؤولة عن استرجاع الذكريات المخزنة، وتتبلورالمشكلة في التعرف إلى مهارات الذاكرة للأطفال الرضع في عدم قدرتهم على الكلام، وعندما يبدأ الأطفال بالكلام تصبح دراسة مهارات الذاكرة لديهم أسهل. وتعد مشكلات الذاكرة مسؤولة عن عدد من صعوبات التعلم في مرحلة المدرسة للأطفال، كما أن الطلبة العاديين عند مقارنتهم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإنهم يملكون استراتيجيات تذكر متعددة، مثل التقسيم لوحدات صغيرة، والتوسع، والتكرار، وعند تزويد الطلبة باستراتيجيات للتذكر يستمر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في إظهار صعوبات؛ بسبب افتقارهم فيذية (محمد،٢٠٠٦).

ويشير لي وكوهلر وجيرمان (Lee ، Kehler، & Jerman، 2010) إلى أن الذاكرة العاملة ومشكلاتها هي الأكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر من خلال مجموعة من الدلائل والمؤشرات التي تظهر على الطفل ذوي الصعوبات، ومن أهمها الإخفاق في تعلم الموضوعات الأكاديمية، صعوبات في الانتباه، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية، كما يرتبط وجود عجز أو قصور في الذاكرة العاملة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، وتعلم الرياضيات واكتساب المفاهيم والرموز الرياضية.

أن الذاكرة العاملة هي برنامج عقلي منظم تكمن أهميته في انه يقوم بحفظ المعلومات بشكل مؤقت وعلى معالجتها عند الحاجة إليها في المهمات المعقدة مثل تعلم اللغة والتفكير والتعلم. وهذا المفهوم نتج من المفهوم الموحد للذاكرة قصيرة المدى. كما أن الذاكرة العاملة تستطيع القيام بأكثر من مهمة في الوقت نفسه فهي تعمل مثلا على تخزين المعلومات ومعالجتها في آن واحد. ويمكن تقسيمها إلى المكونات الفرعية الآتية:

١. الذاكرة العاملة المركزية التنفيذية، وهي التي يفترض أن تكون مسؤولة عن الانتباه والسيطرة، المهمين في بعض المهارات مثل لعب الشطرنج، وهي عرضة لتأثيرات مرض الزهايمر بشكل خاص.

٢. الذاكرة العاملة البصرية المكانية، التي تعالج الصور المرئية.

٣. الذاكرة العاملة الصوتية (الحلقة الصوتية)، التي تقوم بتخزين المعلومات وبالتدرب على الكلام اللازم لاكتساب مفردات كل من اللغة الأم واللغة الثانية. وتعد الذاكرة العاملة في غاية الأهمية في تطور اللغة والقراءة، حيث يقوم الإنسان بكل عمليات التفكير وحل المشكلات في الذاكرة العاملة، والعمليات التي تقوم بها الذاكرة العاملة والتي تعتمد على نوعية التعلم وحل المشكلات (Lee، 2001).

وتهتمّ الذاكرة العاملة تهتم بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها، كما أن الذاكرة العاملة مهمة للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي، والاستدلال الرياضي والتفكير الناقد، واشتقاق المعاني وغيرها (الزيات، ٢٠٠٧).

ويذكر سولزن (Sulzen ،2001) أن الذاكرة العاملة تعد من أهم الوظائف النفسية لعملية التذكر لما لها من دور مهم في عمليات الاسترجاع، والاستحضار للخبرات، والمعلومات، والمثيرات السابقة التي تعرض و تعلمها، وهي تمثل دوراً مهماً في النشاطات الحياتية لاعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الذاكرة طويلة المدى بالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى وعلى ذلك فإن الذاكرة العاملة يتمثل دورها في مختلف مجالات السلوك الإنساني، في الحديث، و الكتابة، والقراءة و في تنفيذ المهمَّات والقيام بالمهارات المختلفة.

- **صعوبات الإدراك البصري**:

يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلة في التعلم بسبب صعوبات الإدراك البصري، إذ يعتمد التعلم على مدخلات حسية منها ما هو بصري أو سمعي، ومن ثم إدراك وتفسير المدخلات الحسية البصرية أو السمعية فالأطفال ذوي الصعوبات يبصرون ويسمعون بشكل جيد، لكنهم يواجهون مشكلات في إدراك المعلومات الحسية وربطها مع المثيرات الأخرى، وتبدو مظاهر صعوبات الإدراك البصري في: صعوبة التمييز البصري مثل الحروف المتشابهة أو الأشكال الهندسية المتجانسة، وصعوبة التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبة الإكمال البصري وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة تمييز الأشياء أو الحروف وصعوبة إدراك الأشياء بشكلها الصحيح، صعوبة التمييز بين الكل والجزء (القمش والجوالده، ٢٠١٢).

الاستمرار في النشاط دون توقف: ويعني ذلك أن يستمر الطفل في النشاط المطلوب منه دون أن يدرك نهايته، فإذا طلب منه أن يكتب الأرقام ١ – ٢ – ٣ على صفحة من صفحات الدفتر ، فإنه يستمر في ذلك حتى بعد نهاية الصفحة، وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه (الروسان، ٢٠٠١).

- **الصعوبات في التآزر البصري الحركي**:

وتتمثل هذه الصعوبات بصعوبة القدرة على الكتابة، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة، ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو إلى عجز في التآزر البصري الحركي أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز، كما يظهر لديهم مشكلات في التنسيق، فيبدو الواحد منهم أخرق لدى محاولته تجريب نشاطات الطفولة العادية مثل ركوب الدراجة والقفز على الحبل، وتتطور لديهم هذه المهارات، ولكن بشكل متأخر عن زملائهم، وتصبح مشكلات المهارات الحركية ظاهرة لدى تلاعب الأطفال بالأشياء الصغيرة بالمقص وغيره، وخلال العمل الكتابي اليدوي، والنشاطات الفنية (السرطاوي، ٢٠٠٦).

- **صعوبات التمييز بين المفاهيم المتجانسة**:

تختلف قدرة الطفل على تعلم المفاهيم حسب الفئة العمرية والخبرات السابقة والأطفال الذين يواجهون صعوبة تعلم فإن أعداداً كبيرة منهم تواجه مشكلات في تعلم، المفاهيم بيسر وسرعة وبخاصة المفاهيم المجردة، حيث يصعب ملاحظتها وحيث تعتمد عملية اكتسابها على تعميمات وقواعد معينة، ويعود ذلك لاضطراب الجهاز العصبي المركزي (Lerner. 2000).

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

- **المهارات الاجتماعية**:

يفتقر ذوو صعوبات التعلم إلى أنماط مختلفة من المهارات الاجتماعية، فنقص الحساسية تجاه مشاعر الآخرين خاصية سلوكية كثيراً ما تلاحظ على هؤلاء الطلاب ربما لعجزهم عن فهم إيحاءات الاتصال غير اللفظية كقسمات الوجه أو الإشارات، وغالباً ما يكونون عاجزين عن تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية (الوقفي، ٢٠٠٣).

- **الانسحاب الاجتماعي**:

يمكن وصف بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسإلى هادئون، غير مبالين للعمل الكثير، غير قادرين على تنظيم المثيرات المناسبة، ويبدو أن سلوك الانسحاب لدى هؤلاء الطلبة يخفي مشكلاتهم عن الآخرين

- **الاندفاعية:**

حيث يظهر العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم سلوكاً اندفاعياً سواء في الفصل الدراسي أو خارجه، والطلاب الذين يظهرون هذا النوع من السلوك يبدو أنهم يقومون بأفعالهم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع، ومثل هؤلاء الطلاب لا يضعون في تقديرهم النتائج والآثار المترتبة على أفعالهم (عبد الوهاب، ٢٠٠٣).

- **التقلب الانفعالي**

ويشير إلى التغيرات المتكررة في الحالة المزاجية وعدم ثبات الانفعالات عند الطالب على أنها مظاهر لعدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي، والطلاب ذوو صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون هذه التغيرات والتقلبات في الحالة المزاجية، حيث تتسم استجاباتهم الانفعالية بأنها كلية ومفاجئة وعصيبة وغير منظمة (السيد، ٢٠٠٣).

- **انخفاض مفهوم الذات:**

حيث يظهر العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مفهوماً منخفضاً عن الذات، وربما يرجع ذلك إلى خبرات الفشل المتكرر التي يعاني هؤلاء الطلاب منها (البطانية وآخرون، ٢٠٠٥).

- **ضعف الدافعية:**

وهذه الصفة تتضح في قلة الرغبة أو حتى عدمها في ضبط المواقف أو التأثير. (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠)، عرّف موراي (Murray) الدافعية: على أنها الرغبة في عمل الأشياء بدقة وسرعة قدر الإمكان، وأنها تندرج تحت حاجة أكبر وأعم وأكثر شمولاً، هي الحاجة للتفوق (بني يونس، ٢٠٠٩)

وتعرف الدافعية أيضاً: بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد، وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

وتقسم الدافعية إلى قسمين هما: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية. وتعرّف الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) بأنها استمرار النشاط مع غياب المكافآت الخارجية المحتملة حيث يقوم الفرد بالعمل لذات العمل، أو لأنه يجد متعة في أدائه وترتبط بما يدعى أهداف التعلم حيث تبرز عندما يهتم الأفراد بزيادة كفاءتهم، إذ يبذلون الجهد في التعلم، وينتج عن إتقان التعلم مكافآت داخلية كالسعادة والفخر ويزود هذا الشعور التوجه نحو التعلم في غرفة الصف بالاستقلالية واتخاذ القرارات ويدعم فرص تطوير

وتنظيم الذات ومهارات التعلم ويختار الطلبة الذين لديهم أهداف التعلم الأعمال التي فيها تحدٍّ وصعوبة، ويبذلون الجهد لتحقيق أهدافهم، ولا يبالون بتقويم القدرة من الآخرين، أي أن دافعتيهم نحو التعلم ذاتية.

أما القسم الثاني من الدافعية فهي الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) وتظهر كوسيلة للحصول على جائزة، مما يتطلب من المعلم أن يدفع الطلبة ذوي الدافعية الخارجية ويكافئهم بشكل مستمر نسبياً. وترتبط هذه الدافعية بأهداف الأداء، وتظهر هذه الأهداف عندما يهتم الأفراد بالحصول على أحكام مرضية من الآخرين لكفاءتهم، فيختارون الأعمال السهلة لتجنب الحكم بعدم الكفاءة (تركي، ١٩٩٠).

منخفضي التحصيل والدافعية للإنجاز:

تعد مشكلة منخفضو التحصيل واحده من أكثر المشكلات المثيرة للاهتمام في التربية. إذا كان باستطاعة الطالب أن يتعلم، وأن يستفيد من الخبرات التربوية، فمن المحبط إذا ضاعت مواهب متدني التحصيل.

وتبرز مشكلة متدني التحصيل أهمية العوامل الدافعية المؤثرة في النجاح الأكاديمي. وقد وجد سبرنتول (Sloon. 2004) أن الانجاز الأكاديمي هو وظيفة مفهوم ذاتٍ قوية لدى الطلبة، حيث يمتلك متدني التحصيل مفهوم ذاتٍ ضعيفة. وهم أكثر الناس تشتتاً وأقل قدرة على تنظيم أمورهم، وأقل قدرة على ضبط اندفاعاتهم، بينما يتميز صانعي القرار بالمنافسة مع معايير عقلية عليا، ويقبلون على المغامرة، ويحسنون استخدام التغذية الراجعة. هذه السمات الثلاث هي مظاهر الانجاز. فأي شخص متميز في مجال ما يجب أن يمتلك تلك الخصائص (Sloon. 2004)

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة فذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهمَّات متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توافر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهمَّام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (الترتوري، ٢٠٠٦).

- **السلوك العدواني**:

يعد السلوك العدواني (Aggressive Behavior) من أكثر أنماط السلوك المضطربة ظهوراً لدى الأطفال ويصنّف هذا السلوك ضمن السلوكيات الموجهة نحو الخارج (Externalizing) وضمن اضطرابات التصرف (Conduct Disorders). ويظهر العدوان على أشكال مختلفة منها:

١. العنف اللفظي: مثل الشتم واستخدام ألفاظ بذيئة، والتهديد أو إهانة الآخرين والاستهزاء بهم.



٢. العنف الجسدي أو المادي: وهو استخدام القوة الجسدية، ويظهر هذا النوع من العنف بالهجوم على شخص آخر باستعمال أعضاء من الجسم كالأيدي والأسنان أو استخدام آلة حادة.

٣. العنف نحو ممتلكات الآخرين ومحاولة إتلافها مثل التكسير أو سرقة هذه الممتلكات (زيادة،٢٠٠٧).

وقد عرّف الفسفوس (٢٠٠٦) السلوك العدواني بأنه سلوك سلبي يتميز بطبيعة انفعالية شديدة غالباً ما يلجأ إليها الشخص لتأكيد ذاته بعد فشله في تأكيد ذاته بطرق ووسائل أخرى، وعادة ما يؤدي العنف إلى التدمير أو إلحاق الأذى أو الضرر المادي وغير المادي بالنفس أو الغير.

مظاهر السلوك العدواني: توجد العديد من مظاهر السلوك العدواني ومن أهمها ما يأتي: التهريج في الصف، وعدم احترام المعلمين، والعناد والتحدي، وعدم الانتظام في الطابور المدرسي، وإحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه، والإيماءات والحركات التي يقوم بها الطلاب والتي تبطن في داخلها سلوكاً عدوانياً، وتخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه وإشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله، واستخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها، الإهمال المتعمد لنصائح المعلم وتعليماتها ولأنظمة وقوانين المدرسة، وتكرار مقاطعة المعلم أثناء الشرح، استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة في الصف، الاعتداء على الزملاء، كثرة الحركة داخل الصف والتحدث بصوت مرتفع.(داوود، ١٩٩٦)

وذكر الشربيني(٢٠٠٢) أن السلوك العدواني هو استجابة طبيعية للإحباط، إذ كلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه، كلما ازدادت شدة العدوان عليه، فان الإحباط يودي إلى العدوان، وعليه يرى المؤلف ضرورة التقليل من خبرات الفشل التي تؤدي إلى الإحباط لدى هذه الفئة وبالتالي تجرهم وتدفعهم إلى العدوان وعلى الأسر الانتباه إلى التنشئة السليمة للفرد التي تكمن في توفير جو أسري مناسب يسمح بتحقيق احتياجات النمو للفرد كافة، وبالتالي يساعده على حسن التكيف مع المحيطين به بصورة ايجابية، وبالعكس في حالة عدم تلبية احتياجات الفرد تودي به إلى مشكلات سلوكية تظهر كردود أفعال لعدم شعوره بالأمان والانتماء، والتي تظهر على شكل استجابات انسحابيه أو عدوانية. إن السلوك العدواني سلوك منتشر في كل البيئات ومنها المدارس لأسباب عدة، إذاً لا بد من الاهتمام بذلك من قبل كل المعنيين كلهم من أسرة ومؤسسات ومدارس وذوي العلاقة للوصول إلى حلول واضحة وجريئة وعملية للقضاء على تلك السلوكيات أو الانتهاء منها، وإن لم نستطع فالتخفيف منها قدر الإمكان.

رابعاً: اضطرابات اللغة والكلام:

ذكر باركلي (Barklay.1997) أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة التي تتمثل في:

- قواعد وتركيب الجملة: يلاحظ بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يقعون في أخطاء تركيبية ونحوية مثل: اقتصار الإجابة على السؤال بكلمة واحدة دون القدرة على الإجابة بجملة كاملة، أو حذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وعدم تسلسل الجملة، وصعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة.
- التعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة: وتتمثل في الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث، والتلعثم أو البطء الشديد في الكلام الشفهي، والقصور في وصف الأشياء أو الصور أو الخبرات لفظياً.
- أصوات الكلام: يعاني بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في إطلاق بعض الأصوات الدالة على بعض الحروف أو الكلمات ويتضح ذلك من خلال عدم وضوح الكلام، أو تكرار الأصوات بصورة محرفة، أو ضعف القدرة على مزج الأصوات.

الفصل الثالث

تشخيص صعوبات التعلم



مقدمة:

يعد تشخيص حالات صعوبات التربية من الركائز الأساسية في علم النفس والتربية بصورة عامة والتربية الخاصة بصورة خاصة وذلك لأهميته في تشخيص الأطفال غير العاديين وتحديدهم من خلال العمل على توافر أدوات القياس المناسبة لتشخيص احتياجات كل فئة من فئات هؤلاء الأطفال.

هذا وتوجد بعض التحديات التي تواجه عملية قياس، وتشخيص الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية، وعلى الرغم من هذه التحديات التي تواجه مراحل القياس والتشخيص، فإنها تعد ضرورية، ولا يمكن الاستغناء عنها، للتعرف على هؤلاء الطلبة، ووضع البرامج الخاصة لهم.وفيما يأتي عرض لأهم هذه التحديات:

- عدم الاتفاق على تعريف محدد لصعوبات التعلم أو إيجاد صيغة تعريف إجرائي، مما ينعكس على إيجاد محكات متفق عليها.
- عدم الاتفاق على إيجاد صيغة لتحديد عامل التباين بين القدرة العقلية والتحصيل، فهناك طرق كثيرة لاستخراج قيمة التباين.
- عدم تجانس مجتمعات الأفراد ذوي صعوبات التعلم. مما يؤدي إلى صعوبة في إيجاد قائمة موحدة لمعايير الكشف والقياس.
- إحالة أعداد كبيرة من الأطفال ذوي التحصيل المنخفض إلى برامج صعوبات التعلم للحصول على خدمات تربوية خاصة لهؤلاء الطلبة، وهذه تؤدي إلى الالتباس في تحدي الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلميه فعلاً.
- قلة التدريب لأعضاء فرق التربية الخاصة على وسائل القياس والتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم وقلة معرفتهم بالمعلومات التي تخص هذا المجال قد تدفعهم إلى اتخاذ قرارات غير صحيحة خلال مرحلة التشخيص والقياس (القمش والمعايطة،٢٠٠٧).

أهداف تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تكمن أهمية تشخيص الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسة التي من خلالها يمكن التعرف إلى فئات الطلبة غير العاديين، مما يستدعي توفير أدوات قياس، وتشخيص مناسبة يستطيع كل من المعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات (الروسان، ١٩٩٩).هذا وتنحصر أهداف تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

- الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالنسبة للتحصيل الدراسي.
- الكشف عن المشكلات النمائية لدى الطفل، وذلك بهدف الوصول إلى تفسير لعدم تقدم الفرد دراسياً.
- تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم عن الأطفال الذين يعنون من إعاقات أخرى.
- الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم(التدخل المبكر).
- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وتحديد نوعها سواء في القراءة والكتابة والتهجئة التي قد تشير إلى نوع معين أو شكل معين من الأخطاء.
- مساعدة المعلمين في وضع البرامج العلاجية لهؤلاء الأطفال.
- مساعدة الباحثين في الفهم الدقيق لمشكلات صعوبات التعلم وجمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي،وذلك من خلال:

فهم أسلوب الفرد الحالي في التعلم.

- الإشارة إلى جوانب المنهج الدراسي التي يمكن أن تثير اهتمام الفرد أو تشجيعه على التعلم.
- دديد بعض الجوانب الموجودة بالمنهج، التي يمكن أن تشكل تحدياً للفرد (Mit – aug & Deirdre 1998).

أنواع التشخيص التقويم:

إن تقويم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ينقسم إلى قسمين:

النوع الأول: التقويم لغرض التشخيص (جمع المعلومات الأولية واتخاذ القرارات) يهدف هذا التقويم إلى التأكد بشكل نهائي من وجود صعوبة تعلم لدى الطلاب الذين سوف تقدم لهم الخدمة في غرفة المصادر، عن طريق جمع المعلومات عبر عدة قنوات وهي:

- ولي أمر الطالب.

- معلم الصف العادي.
- المرشد الاجتماعي.
- مع معلم غرفة المصادر أو معلم التربية الخاصة.
- مدير المدرسة.
- الملاحظة.
- أعمال الطلاب الفصلية والمنزلية.
- اختبارات الطالب في فصله للسنة الحالية.

وتهدف عملية القياس والتقويم إلى جمع البيانات والمعلومات الشاملة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال أدوات ووسائل محددة – حيث يقوم معلم غرفة المصادر بتطبيق الاختبارات التشخيصية لمهارات اللغة العربية والرياضيات، وبتكييف مناسب يتناسب مع حالة الطلاب المفحوص، وبشكل فردي لضمان عملية تشخيص دقيقة لحال الطالب، وذلك لحصر الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطلاب ومدى تقاربها من أجل تصنيفهم إلى مجموعات متقاربة.

النوع الثاني: التشخيص لغرض التدريس (تشخيص النتائج واعتمادها لأعداد التقارير النفسية التربوية للطلبة).

لا يجري هذا النوع من التشخيص إلا للطلاب الذين ثبت لديهم وجود صعوبة تعلم بناءً على نتائج التقويم السابق، والذي سوف تقدم لهم خدمة التدريس في البرنامج، ويهدف إلى معرفة نقاط القوة والاحتياج والخاصة بالمجال الأكاديمي.

وتتم العملية بعد قيام معلم غرفة المصادر بتصحيح الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية والرياضيات، وحصر أهم الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها كل طالب، بالإضافة إلى المعلومات التي جُمعت من ولي أمر الطالب ومعلم الصف العادي والمرشد الاجتماعي، والتي تكون من الأسباب الكامنة وراء تلك الصعوبة أو المشكلة، مثل العوامل الفزيولوجية (كالعامل الجيني، وعوامل ما قبل الولادة أو في أثنائها، وما بعدها، أو الخلل الوظيفي في الدماغ، أو سوء التغذية، والاختلالات الاستقلابية والالتهابات والأمراض والحساسيات، ومشاكلات النظر) والعوامل النفسية (الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم) والعوامل التربوية مثل: (المادة التعليمية وطرق التدريس)، والعوامل البيئية مثل: (التغذية، والصحة والأمان، والتنبيه الحسي واللغوي والمحيط العاطفي والاجتماعي)، لإعداد ما يسمى بالتقرير النفس تربوي للطالب، حيث يترجم هذا التقرير أهم الأسباب الكامنة وراء الصعوبة أو المشكلة التعلمية لدى الطالب، وبناء على ذلك يتم

إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية لكل طالب.

وهنا يجب مراعاة الآتي:

- الحصول على موافقة ولي أمر الطالب بانضمام ابنه في برنامج غرفة المصادر.
- جمع المعلومات عن كل تلميذ قبل عملية التشخيص.
- تقديم اختبارات غير رسمية في المجال الأكاديمي.
- تعبئة نموذج تحليل الأخطاء.
- كتابة تقرير التشخيص الكامل.
- رفع تقرير لجميع الطلاب الذين تم استبعادهم أثناء مرحلة المسح وبيان أسباب الاستبعاد.
- متابعة هؤلاء الطلبة من خلال نموذج التقويم اليومي.
- تعبئة بطاقة التقويم التحصيلي، لكل من هؤلاء الطلبة، من خلال الاستفادة من نتائج التشخيص الأكاديمي.
- الفترة الزمنية لأعداد متطلبات اختيار الطلبة، وتشخيصهم، إعداد الخطط التربوية الفردية والتعليمية لهم، منذ بداية العام الدراسي، وحتى شهر من بداية العام الدراسي على أن يبدأ التدريس الفعلي للطلبة من العام الدراسي نفسه.

طرق تشخيص صعوبات التعلم وأدواته:

تتمثل مجالات التشخيص في جملة من المجالات تتضمن: تشخيص القدرات البصرية، وتشخيص القدرات السمعية، وتشخيص القدرات العقلية، وتشخيص القدرات الإدراكية، وتشخيص اللغة، وتشخيص السلوك والنمو الانفعالي والاجتماعي، وتشخيص الأداء الأكاديمي. وهناك بعض الإجراءات والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم وتقويمها ومنها.

أولاً: طريقة دراسة الحالة (Case Study Method): وتصنف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة كما يأتي:

- الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة وحالته الصحية.
- الأسئلة المتعلقة بالنمو الجسمي للطفل.
- الأسئلة المتعلقة بأنشطة الطفل الحالية.
- الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل.
- الأسئلة المتعلقة بالنمو الشخصي والاجتماعي (حافظ، ٢٠٠٠).

نموذج دراسة حالة

دراسة حالة (المقابلة الأسرية)

اسم الطفل: الاسم الأول اسم الأب اسم العائلة

....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

تاريخ ميلاد الطفل: اليوم الشهر السنة

....

تاريخ المقابلة: ....

عمر الطفل: ....

العنوان: المحافظة القرية أو المدينة الحي أو الشارع العنوان البريدي رقم التلفون

....

سبب التحويل:

المكان الذي أجريت فيه المقابلة:

اسم الأب: اسم الأول اسم الأب اسم العائلة

....

عمل الأب: .... مؤهل الأب: ....

اسم الأم: .... عمل الأم: ....

مؤهل الأم: ....

الأشقاء والشقيقات:

	الاسم	الجنس	العمر بالسنة	المستوى التعليمي	متزوج أو غير متزوج	يعيش في نفس السكن نعم/لا
١-						
٢-						
٣-						
٤-						
٥-						
٦-						
٧-						
٨-						
٩-						

السكن: ملك ( ) مستأجر ( )

دخل الأسرة: ....

السيرة الأكاديمية للطالب:

هل التحق الطفل برياض الأطفال: ....

اسم المدرسة التي يداوم بها حاليا: .... موقعها: ....

مستوى تحصيله المدرسي: جيد ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

الموضوعات المدرسية التي يعاني من الضعف فيها:

القراءة ( ) الكتابة ( ) الحساب ( ) العلوم ( )

هل أعاد صفا أو أكثر: نعم ( ) لا ( ) عدد مرات الرسوب ( )

هل يحرص على انجاز واجباته المدرسية: .... أم يهملها في معظم الأحيان: ....

هل يحب المدرسة أم يكرها: ....

يتكلم بطلاقة ( ) أم يتعثر في الكلام ( )

قدرته على التركيز والانتباه: جيدة ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

هل هو هادئ يتحكم بانفعالاته: جيدة ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

هل تعاني الأم من بعض الأمراض التالية: سكري ( ) ضغط ( ) تسمم حمل ( )

نوع الولادة: طبيعية ( ) قيصرية ( ) باستخدام ألآت ( )

نوع الحمل: واحد ( ) توائم ( )

هل احتاج الطفل إلى إنعاش بعد الولادة: نعم لا

نوع المطعوم	نعم	لا
الثلاثي		
الحصبة		
الشلل		
الكبد		
حصبة +حصبة ألمانية + نكاف		

الأمراض التي تعرض لها الطفل في الطفولة:

١)............................... ٢)............................... ٣)...............................

هل الطفل تعرض لحوادث منزلية: نعم لا

ما هي حالة الأم الصحية: جيدة ( ) ضعيفة ( )

ما هي درجة القرابة بين الأب والأم: ....

التاريخ: ....

اسم وتوقيع من قام بالإجابة على الاستمارة:

اسم وتوقيع من أجرى المقابلة:

ثانياً: الملاحظة الإكلينيكية (Clinical Observation): يتم التعرف إلى المظاهر الأساسية لحالات صعوبات التعلم من خلال الملاحظات الإكلينيكية أو مقاييس التقدير ومن هذه المظاهر:

- مظاهر الإدراك السمعي.
- مظاهر اللغة المنطوقة.
- مظاهر التعرف على ما يحيط بالطفل.
- مظاهر الخصائص السلوكية.
- مظاهر النمو الحركي.

ثالثاً: طريقة العمر العقلي الصفي (Mental Age Method):

تستخدم في هذه الطريقة المعادلة الآتية: صف القراءة المتوقع = العمر العقلي – ٥، حيث تُطرح خمس سنوات عقلية من العمر العقلي للطفل (عواد،٢٠٠٩).

رابعاً: الاختبارات والمقاييس:

ومنها: الاختبارات المقننة والاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع واختبارات القدرة العقلية العامة الخ. وهناك مجموعة من المقاييس والمحكات التي وضعها العلماء والأطباء والأخصائيين بالتربية الخاصة وعلم النفس التربوي ومن المهتمين بهذا المجال لنتعرف من خلالها على الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلميه، وعلم الرغم من بعض الاختلافات في بعض مسمياتها فإنها تتفق في المعاني والأهداف.

محكات تحديد صعوبات التعلم:

أولاً: محك التباعد (Discrepancy Criterion): وهو التباين بين مستوى الذكاء العادي أو العالي للفرد، وبين المستوى المتدني مع التأكيد على تلقي الطفل التعليم المناسب مقارنة مع عمره العقلي وقدراته العقلية، مع عدم وجود مشكلة في الاختبارات التحصيلية والظروف البيئية من ناحية أخرى. ويتضمن التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم إجراءات تعتمد على الفارق بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر لديه فارق واضح بين تحصيله الفعلي واستعداده العقلي؛ أي ما يمكن للطفل أن يتعلمه أو إمكانياته للتعلم، ويتحدد التحصيل الفعلي بمستوى الأداء الحالي في الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل: القراءة والحساب أما الاستعداد العقلي فيتحدد بإمكانيات الطفل للتعلم، ويقاس عادة باختبارات الذكاء، ويعبر عن الفارق (Discrepancy) بالفرق بين التحصيل الفعلي والاستعداد للتعلم.

ثانياً: محك الاستبعاد (Exclusion Criterion): ويعني استبعاد بعض الحالات التي ترجع إلى صعوبات عقلية أو سمعية أو بصرية أو سلوكية أو انفعالية فضلا عن أي قصور بيئي أو اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي، بمعنى أن لا ترجع إلى متغيرات خارجية أو بيئية.

ثالثاً: محك التربية الخاصة (Special Education Criterion) بمعنى أن لا نقوم بتعليم هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم بالطرق والاستراتيجيات والوسائل التي تستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة العادية، بل بتوفير وسائل وبرامج وطرق خاصة لتعليمهم.

رابعاً: محك المشكلات المرتبطة بالنضوج (Test of The Problems Associated With Mature): بحيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

خامساً: محك العلامات الفيورولوجية (Neurological Signs Criterion): حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي). (عبد الله،٢٠١٠).

مراحل عملية التشخيص:

اقترح فاس (FAAS، 1981) ثماني مراحل لعملية التشخيص وهي:

١. التحديد بأن المشكلة موجودة: – تهتم هذه المرحلة بجمع المعلومات من أجل تحديد حالة صعوبة التعلّم، هذه العملية تتم بمجرد وجود شك بأن الطالب يعاني من صعوبة تعلم معينة، أو لمجرد طلب الطالب المتكرر للمساعدة، في هذه الحالة تُستخدم الوسائل المختلفة التي تحوي على أجزاء تقويم لخلفية الطالب، والتحصيل الدراسي، الماضي الصحي، الميل نحو الدراسة، أداء الطالب في الاختبارات السمعية والبصرية واختبارات اللغة والتحصيل. وهنا يبرز دور المعلمين لإجراء هذا التشخيص لتحديد المشكلات التي يعاني منها الطالب ومعرفة متى يجب تقديم المساعدة اللازمة للطالب.

٢. الحصول على إذن من الوالدين على لإجراء اختبار نفس/ تربوي: بعد أن يتم التحديد بأن مشكلة الطالب تستحق الدراسة والمتابعة، في هذه الحالة يقوم المعلم بالتداول مع الأهل حول هذه النقطة، وعليه أن يؤكد الأمور الآتية:

- أن يفتح المجال أمام الأهل بأن يعبروا عن اهتمامهم بمشكلة الطالب، ورغبتهم في تقديم المساعدة الملائمة.
- أن يقوم المعلم بحث الأهل بأن يزودوه بالمعلومات اللازمة لفهم حالة الطفل.
- أن يوضح المعلم للأهل الفائدة من التقويم والتشخيص النفس/ تربوي، وكيف يسهم هذا التقويم في فهم صعوبة التعلم عند الطالب؟
- الحصول على إذن أو تصريح موافقة مكتوبة من الأهل بحيث يتضمن موافقتهم لإحالة الطالب للتشخيص عن طريق مختص تشخيص نفس تربوي.

٣. التقويم النفس/ تربوي: وهي عملية ينبغي أن تزودنا بمعلومات تؤكد أو تنفي وجود المشكلة، أن هذه المرحلة يجب أن تزودنا بمعلومات عن قدرة التفكير، والمهارات المختلفة، وأسلوب التعلم، وهناك أسلوبان يجب أن تتضمنها عملية التقويم:

- تحليل العمليّة (Proccess Analysis): وهي تقويم كفاءة وقدرة الطالب في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية والنفسية مثل الذكاء، والقدرات النفس لغوية، والإدراك الحركي، والإدراك البصري، والقراءة، والكتابة، والحساب.
- تحليل المهمة (Task Analysis): هذه العملية تتضمن تجزئة المهمة إلى مهمات أصغر، ومحددة أكثر، مثلاً اختبار الحساب يقسم إلى عدة أقسام: جمع، وطرح، وضرب، وقسمة، وكسور متنوعة وهكذا. وكل قسم يمكن تقسيمه أيضاً لأقسام أصغر وبالتالي يقوِّم الأداء في كل مهمة وفقاً لمعيار واضح والذي يتضمن أي مهمَّات يجب الإلمام بها، وأي مهمَّات يجب أن يتعلمها لاحقاً.

٤. تحديد المظاهر الفيزيائية والبيئة والنفسية لمشكلة الطالب: هنالك مظاهر مختلفة ترتبط مع صعوبات التعلم، ويمكن تقسيم المظاهر إلى المظاهر الآتية: مظاهر فيزيائية، وصعوبات بصرية، وسمعية، وحركية، أما المظاهر البيئية مثل النقص والحرمان الحسي، وفقدان المعاملة الحسنة بالمدرسة، وضغوط عائلية، وحالات الهروب والعزلة، أما المظاهر النفسية فتتمثل بالانتباه، والتشتت وضعف في الإدراك البصري أو السمعي، وصعوبات في الفهم، وضعف في التنظيم وصعوبات في الذاكرة السمعية والبصرية.

٥. صياغة فرضية التشخيص: في هذه المرحلة تجمع المعلومات وتوضح في ملخص عن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب.

٦. إن كل شخص يقوم بتقديم الخدمات للطالب في هذه المرحلة، عليه أن يسجل كل المعلومات في ملف هذا الطالب، بالإضافة لذلك يجب أن تكون بصياغة تربوية سهلة، بحيث يكون من السهل فهمها من قبل أعضاء لجنة التقويم والأهل.

٧. تطوير الـ (IEP) الخطة التربوية الفردية: يجب أن يتم إعداد (IEP) لكل طالب يعاني من صعوبات تعلم، في عام (١٩٧٧) صدر قانون فدرالي (أمريكي) حيث حدد المتطلبات التي يجب مراعاتها في تطوير الـ (IEP)، وكذلك إرشادات لنوعية الناس الذين يجب أن يشتركوا في وضع الخطة.

٨. استخدام الوسائل التعليمية العلاجية من أجل تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

٩. تقويم ومراجعة الخطة التربوية الفردية: وهي مراجعة ملف الطالب والخدمات التي حصل عليها الطالب، وأي تقدم أحرزه الطالب، وأي مساعدة إضافية يحتاج إليها. (Faas، ١٩٨٢).

تشخيص (الديسلكسيا):

عند تشخيص صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، لا بد أن تكون هناك إستراتيجية تقوم عليهما عملية التشخيص. فدائماً لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة (الديسلكسيا) من خلال عملية الملاحظة، أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية. ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساساً لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائياً، كما يمكن تحديد المعوقات التي تقابل هذا الشخص في عملية التعلم، وهذا أمر ضروري، إذ إن أحد أهداف تحديد (الديسلكسيا) هو تحديد أفضل أساليب التدريس والتعلم مناسبة وملائمة للديسلكسيا (الروسان والخطيب والناطور، ٢٠٠٤).

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة. ويذكر (السعيد،٢٠٠٥) أن المعلمين يستخدمون طرقاً غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية،ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية مستوياتهم القرائية،ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن الطالب أثناء القراءة،بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة، والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات، وبناء على ذلك يُعدَّل برنامج القراءة ويُنقَّح.

ويشير (خضر، ٢٠٠٥) إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية/مثل: استبانة القراءة غير الرسمية، والاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، وبطاريات الاختبار الشاملة. كما بين بعض هذه الأساليب وفق الآتي:

١. **الأسلوب غير الرسمي**:

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي، وقدرته، أو مهارته في التعرف على الكلمات. ويرى كثيرون من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدراً جيداً من العملية، أن استبيانة القراءة غير الرسمية توفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستويات القراءة، وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات.

ويشير(السعيد،٢٠٠٥) إلى أهمية التقويم المدرسي الوثائقي؛ للتغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية التي يختلف محتواها عن المواد القرائية؛ التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية. ويشير إلى أن الطرق غير الرسمية للتقويم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقويم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز عن التقويم الرسمي بأنها تتطلب وقتاً وكلفة أقل، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة،كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس

ومن المعروف أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة، ويتضمن ذلك القراءة الجهرية وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات.

٢. **التشخيص الرسمي**:

الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة، ومستوى التحصيل فيها.ويصنف (الحساني، ٢٠١٠) اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ.
- الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

خطوات تشخيص حالات صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

تتمثل هذه الخطوات باستخدام عدد من الإجراءات والملاحظات المناسبة من قبل الآباء والمعلمين والأخصائيين، التي تبدو فيما يأتي:

١. ملاحظة أداء الطالب القرائي، وهل يتناسب ذلك الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا؟

٢. ملاحظة أداء الطالب القرائي، وخاصةً في القراءة الجهرية، فهل ينطق بشكل صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف والكلمات؟

٣. ملاحظة أداء الطالب في أثناء القراءة الاستيعابية، فهل يستوعب الطفل معنى النص المقروء، وهل يجيب على الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء؟

٤. تقويم قدرات الطالب الحسية السمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

٥. تقويم قدرات الطالب الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات.

٦. تقويم قدرات الطالب العقلية (الذكاء) باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

٧. تقويم مظاهر الديسلكسيا باستخدام الاختبارات ذات الصلة (جلجل، ١٩٩٥).

أعضاء فريق التقويم والتشخيص:

عملية قياس وتشخيص صعوبات التعلم يجب أن تكون من خلال فريق متعدد التخصصات، يذكر منهم:

١. أولياء الأمور: حيث تكون إسهاماتهم بإعطاء الخلفية الاجتماعية والثقافية والتاريخ الطبي والظروف الصحية التي مر بها أبنهم، وكذلك الظروف الاقتصادية السابقة والحالية لأفراد الأسرة.

٢. المعلم: الذي يعدُّ أهم أركان عملية التشخيص لأنه على اتصال مباشر مع الطلبة وهو المؤثر في العملية التعليمية وعليه تقع مسؤولية تطبيق المناهج المخططة والمرسومة من قبل التربويين فهو الذي يعمل على توفير الأنشطة المساندة للمناهج للتغلب على نواحي القوة والضعف فيه.

٣. فريق أطباء متعدد التخصصات: ويشمل طبيب (الأعصاب، والعيون، والأطفال، والأنف والأذن والحنجرة).

٤. أخصائي القياس النفسي: وإسهامه يكون من خلال تحديد القدرات العقلية للطلبة واستقرارهم الانفعالي.

٥. أخصائي النطق: ويكون إسهامه في تحديد جوانب القصور في النطق واللغة.

٦. الأخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي.

٧. أخصائي التربية الخاصة. (القمش والجوالده، ٢٠١٢).

أدوار العاملين ببرنامج غرفة المصادر:

أولاً: دور مدير المدرسة:

١. أن يكون على دراية بأهداف البرنامج وعن مهام معلم غرفة المصادر.

٢. الإشراف على البرنامج من خلال تلبية احتياجات ومستلزمات البرنامج وتهيئتها للاستخدام من وسائل تعليمية والعاب تربوية وأثاث وقرطاسيه.

٣. المشاركة الفاعلة من خلال لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.

٤. بناء نظام اتصال فعال بين مدير المدرسة وبين معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي وأولياء أمور الطلاب الملتحقين بالبرنامج.

٥. توعية أفراد المدرسة وأولياء أمور الطلبة والزوار والمجتمع المحلي، وتعديل المفاهيم الخاطئة عن برنامج صعوبات التعلم.

٦. السعي المتواصل في تطوير البرنامج من خلال خبرات المدير في الميدان وإبراز الملاحظات الإيجابية ورفع الاحتياجات المهنية للمعلم ورفعها إلى قسم التربية الخاصة في المديرية.

٧. العمل على تسهيل خروج الطلاب من الفصل إلى غرفة المصادر حسب البرنامج الموضوع من قبل معلم غرفة المصادر.

٨. العمل على توفير الأجواء التربوية المناسبة والبرامج والأنشطة المتنوعة لطلاب غرفة المصادر.

ثانياً: دور معلم صعوبات التعلم:

١. المشاركة مع الفريق المتخصص بالمدرسة مع بداية كل عام دراسي في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديهم صعوبة تعلم (ويفضل الاستفادة من عودة المعلمين قبل بداية العام الدراسي في إجراء المسح الأولي قدر الإمكان).

٢. الاشتراك في عمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم لدى كل تلميذ.

٣. الاشتراك في إعداد البرامج التربوية الفردية التي تتواءم مع خصائص واحتياجات كل تلميذ، وذلك بالتنسيق مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.

٤. تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم من خلال البرنامج.

٥. تبني قضايا الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثيلهم في المجالس المدرسية.

٦. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الدراسية الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.

٧. التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناءهم.

٨. نشر الوعي بين معلمي الفصول، وكذلك إدارة المدرسة عن خصائص ذوي صعوبات التعلم، وكيفية اكتشافهم ونوعية الخدمة التي يمكن تقديمها لهم ضمن فريق العمل المدرسي.



٩. المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والمؤتمرات في مجال اختصاصه.

١٠. القيام بأي أعمال تسند إليه في مجال عمله.

١١. عقد لقاء يضم جميع الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر ليتعرف الطلبة إلى بعضهم بعضاً، وليكسروا حاجز الخوف من أن كل طالب يعتقد أنه الوحيد الضعيف في صفه ومدرسته، ويتعلم في غرفة المصادر، وينظر إليه الجميع بالنقد، وليتكون بينهم ألفة ومحبة.

١٢. يُعرف معلم الصعوبات الطلبة بالخطوط العريضة التي سيعملون ضمنها مثل: الجد والاجتهاد والمثابرة والعمل على تحسين أوضاعهم.

١٣. تعزيز الطلبة بشكل مستمر وإعطاء الطلبة التعزيز المناسب كتوزيع الحلوى أو الهدايا الرمزية البسيطة.

١٤. اتفاق معلم غرفة المصادر مع طلبته الملتحقين على الحصص التي يأتون فيها إلى الغرفة ومواعيد حضورهم طوال الأسبوع وتعريفهم بسبب ذلك الحضور، وأن الغاية من ذلك هو تحسين أوضاعهم وضرورة إحضار أدواتهم باستمرار، وخاصة كتبهم المدرسية (اللغة العربية والرياضيات)، لأن الأنشطة التي ستعطى ستكون من كتابهم المدرسي، وضرورة المحافظة على أداء واجباتهم البيتية والمحافظة على دفاترهم نظيفة ومرتبة.

١٥. تبادل المشورة مع معلم الصف العادي في الأمور التي تخص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل:

- طرق التدريس التي سيتم استخدامها.
- أساليب التعامل مع الطالب.
- كيفية تأدية الامتحانات.
- متابعة سير الطالب في البرنامج.

ثالثاً: دور معلم الصف العادي في برنامج صعوبات التعلم:

١. تزويد معلم صعوبات التعلم بالمعلومات اللازمة عن الطالب الملتحق بالبرنامج.

٢. المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ

٣. ملاحظة الطالب ومتابعة تطور مستوى أدائه في الفصل العادي.

٤. المشاركة في تنفيذ البرنامج فيما يخصه وإجراء التعديلات في التدريس داخل الصف العادي، وفي بيئة الصف حسب ما هو منصوص عليه في الخطة.

٥. استشارة معلم صعوبات التعلم في وضع الاختبارات وتقويم الطلاب.

٦. يعمل على تهيئة الطالب للذهاب إلى غرفة المصادر، وتشجيع الطالب على الجد والاجتهاد وتوعية زملاء الطالب في الصف على احترامه وتقديره ومساعدة الطالب على التخلص من مشكلته.

٧. مساعدة المعلم لطالب غرفة المصادر على تنفيذ واجبه وإعطاء الطالب فكرة عن الدرس الذي فاته وهو في غرفة المصادر بشكل مبسط لضمان عدم انقطاعه عن واجباته الصفية، إضافة إلى الملاحظة العامة والمستمرة لأداء الطالب التحصيلي والأنماط السلوكية الانفعالية.

٨. خلق أجواء مناسبة لطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على بذل أقصى جهودهم لاستغلال قدراتهم وإمكاناتهم.

رابعاً: دور المرشد التربوي في برنامج صعوبات المتعلم:

١. إن إنجاح عملية التعلم لطالب غرفة المصادر تحتاج إلى تكاتف الجهود بين فريق عمل متكامل.

٢. والمرشد التربوي له دور مهم في التنسيق مع الإدارة لعقد اجتماعات تهدف إلى توعية أولياء الأمور والمعلمين وطلبة المدرسة نحو ذوي صعوبات التعلم، والعمل مع معلمي الصفوف لتحديد الطلبة ذوي الصعوبات من أدائهم وسلوكهم داخل الصف والتعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة.

٣. ومن أهم أدوار المرشد التربوي نوجزها بما يأتي:

٤. وضع الخطط السنوية لبرامج التوجيه لطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار الخدمة العامة للتوجيه والإرشاد.

٥. متابعة حالات الطلاب السلوكية والتحصيلية، وتقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية لهم.

٦. اتخاذ الوسائل والإجراءات الكفيلة بتلبية احتياجات تلاميذ صعوبات التعلم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم.

٧. معرفة الأحوال الأسرية للتلاميذ الملتحقين بالبرنامج ومساعدة المحتاجين منهم.

٨. دراسة الحالات الفردية للتلاميذ ممن تظهر عليهم بوادر سلبية.

٩. توثيق الروابط بين البيت والمدرسة واطلاع أولياء الأمور على مسيرة ابنهم.

١٠. التعاون مع معلم صعوبات التعلم وجمع المعلومات عن الطلاب لتعبئة السجل الشامل، أو دراسة حالته.

١١. تثقيف المجتمع المدرسي بأهداف البرنامج وخططه، والتوافق بينهما في الميدان.

١٢. المشاركة في البحوث والدراسات والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال عمله، وفي مجال صعوبات التعلم.

١٣. ملاحظة سلوك الطفل وعلاقاته وتفاعلاته داخل البيئة الأسرية والمدرسية أو المؤسسية، للوقوف على أهم المشكلات التي تواجهه ومساعدته على تقبل الحياة الاجتماعية، وتحسين علاقاته ومقدرته على الأداء والاندماج الاجتماعي.

١٤. استخدام فنيات وطرق التدخل المهني المتعددة للخدمة الاجتماعية لمواجهة مشكلات الطفل ومساعدته على التوافق.

١٥. بناء علاقات مهنية فعالة مع الطفل وأسرته قائمة على الثقة والاحترام المتبادل وإظهار مشاعر الاهتمام والتقبل والمساندة والتشجيع، واستخدام أسلوب الشرح والتفسير والاقتناع.

خامساً: دور الأسرة في برنامج صعوبات التعلم:

١. من أكثر الناس تعايشاً مع الطلاب ذوي الصعوبة التعلمية هم الوالدين فهم أول من زامن خبرات الطالب، وهم أعرف الناس بالأسباب الكامنة وراء حالة الطالب، فلا بد من تعاونهم مع الفريق المعني في تحديد الصعوبة التعلمية ووضع الخطة التربوية الفردية، وتنفيذ الجوانب الخاصة بالأسرة، وتقبل وضع الطالب من خلال توفير أجواء الدعم والمساندة في تلبية احتياجاته وتوفير مستلزمات تطبيق برنامج تعديل السلوك الخاص بالمشكلات السلوكية والانفعالية المصاحبة لصعوبة التعلم، والمشاركة في الأنشطة والبرامج التربوية المطبقة في المدرسة بهدف تلبية الحاجات الخاصة لدى الطالب والزيارات المستمرة بهدف متابعة تقديم أداء الطالب الأكاديمي والسلوكي وفيما يأتي أهم أدوار الأسرة في برنامج صعوبات التعلم:

٢. تقديم البيانات الشاملة عن ابنهم الملتحق بالبرنامج.

٣. زيارة غرفة المصادر للإطلاع على مستوى ابنهم.

٤. المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية للطالب.

٥. متابعة الطالب في المنزل، ومحاولة ترتيب جدول لأداء الواجبات المنزلية، ومتابعة سلوكه، وإعطاء معلم صعوبات التعلم بكل ما يستجد من معلومات عن ابنهم.

٦. إخبار معلم صعوبات التعلم بمدى اهتمام الطالب لكي يستخدمها كأسلوب للتعزيز.

٧. التنسيق مع معلم صعوبات التعلم بحضور ابنهم للفترات المسائية لبرنامج صعوبات التعلم أن توافرت البرامج المسائية

٨. اتباع أساليب والدية إيجابية في تنشئة الطفل ورعايته، قوامها الرضا والتقبل والواقعية والتشجيع والمساندة.

٩. سادساً: مهمّات وواجبات أخصائي النطق:

١٠. المشاركة في التشخيص والتقويم الشامل للحالات خاصة من حيث النمو اللغوي واضطراب النطق –كالحذف–وعيوب الكلام الجلجلة والتلعثم...الخ.

١١. دراسة العوامل العضوية والنفسية المسببة للاضطرابات مع الإفادة في ذلك من تقارير الأطباء والأخصائيين النفسيين والمعلومات المتجمعة عن طبيعة البيئة والعلاقات الأسرية.

١٢. وضع البرنامج العلاجي المناسب لنوع الاضطراب من حيث وحدته، وتنفيذه ومتابعته وتقويمه، أو إحالة الطفل إلى المراكز العلاجية المتخصصة.

١٣. تنسيق الجهود وتبادل المعلومات بشأن حالة الطفل مع بقية أعضاء الفريق، والإفادة من جهودهم في مساندة البرنامج العلاجي وتعزيزه بما يحقق فاعليته ونجاحه.

١٤. تبصير الوالدين بدورهما في متابعة حالة الطفل، وإمدادهما بالمعلومات والتدرب الملائم للمشاركة في البرنامج العلاجي أثناء تواجد الطفل بالمنزل.

١٥. متابعة حالة الطفل بعد انتهاء البرنامج العلاجي، واتخاذ ما يلزم اتخاذه من إجراءات بشأن مواصلة مراحل أخرى من العلاج، أو تعزيز المكاسب والمهارات التي اكتسبها الطفل نتيجة البرنامج العلاجي.

١٦. المشاركة في توعية الأسرة بالتأثيرات السلبية للمناخ الأسري المشبع بعدم الاستقرار والخوف، وطرق التنشئة الخاطئة كاستخدام العقاب البدني والتهديد والقسوة في معاملة الطفل على نموه اللغوي، وبأهمية التفاعل اللفظي مع الطفل كوسيلة لزيادة مفرداته اللفظية ومحصوله اللغوي. الوقفي. (٢٠٠٣).

الفصل الرابع:

أدوات الكشف والخطة التربوية الفردية والتعليمية

٤

مقدمة

ترجع أهمية التشخيص إلى ارتباطه بالعملية التدريسية، ومدى ملاءمة أهداف العملية التربوية وإجراءاتها لقدرات الطالب. وفي مجال التربية الخاصة، فإن التشخيص يهدف إلى التصنيف في أحد فئات التربية الخاصة، بحيث يوجِّه الاهتمام الكافي للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ويحتاجون إلى برامج خاصة، أما الهدف الثاني للتشخيص فهو تخطيط البرامج المناسبة للطفل، وكلما ازداد الارتباط بين التقويم التربوي والخطط التربوية المناسبة، أمكن التقليل من مشكلات صعوبات التعلم، واستطاع الطفل الاستفادة من البرامج الخاصة التي صممت له بشكل يتناسب مع قدراته، ومع المشكلات التي يواجهها. وبعد المراحل الأولى للتشخيص، فإن على المعلم أن يبقى يقظاً ومنتبهاً لأي تغييرات قد تحدث وتتعلق بحاجات الطالب خلال العملية التربوية (West، & Idol، 1993).

وتبرز أهمية دراسة الحالة قبل إحالة الطالب إلى تقويم خاص تمهيداً لإحالته إلى مراكز التربية الخاصة أو غرف المصادر، وذلك بوضع خطة التطبيقات التربوية في الصف العادي، ويقوم بهذا العمل فريق يساعد المدرس (The Teacher Assistance Team TAT)، ويتكون هذا الفريق من المدرسين الأخصائيين، ويعملون على وضع خطة للتدخل التربوي والسلوكي خاص بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (Sindelar، Griffin، Smith، and Watanabe، 1992).

استراتيجيات التدخل قبل الإحالة: - أسلوب حل المشكلة":

تعدّ عملية حل المشكلات إستراتيجية ناجحة لتوجيه التدخل قبل الإحالة، وهذا يسهم في إمكانية خلق استراتيجيات مصممة بشكل جيد قابلة للتطبيق.وهذه الإستراتيجية تمر بسلسة من الخطوات مرتبة كالآتي(Bergen، &Kratochowill، 1990):

يستطيع المرشد الفعّال استعمال المنهجية التالية التي تقود عمليات التدخل قبل الإحالة، ويساهم هذا النموذج في تسهيل عملية التدخل قبل الإحالة:

١. تعرف المشكلة Problem Identification

٢. تحليل المشكلة Problem Analysis

٣. تطوير الخطة والتطبيق Plan development & Implementation

٤. تقويم المشكلة Problem Evaluation

الخطوة الأولى: تعريف المشكلة: إن الهدف الأساسي في مرحلة تعرّف المشكلة هو توضيح مؤشر الفارق بين الأداء الأكاديمي الفعلي والمتوقع للطالب و/أو الأداء السلوكي في موقف محدد.وللبدء في تعرّف المشكلة هناك عدد من الأسئلة الحرجة التي يجب استقصاؤها:

١. ما السلوكات التي قام بها الطالب أو لم يقم بها وأدت إلى المشكلة ؟

٢. ما السلوكات التي نرغب في الحفاظ عليها والسلوكات التي نرغب في الحد منها ؟

٣. ما العوامل البيئية والشخصية التي تساهم في الموقف المشكل ؟

٤. ما السلوكات التي نرغب أن يقوم بها الطالب والسلوكات التي لا نرغب أن يقوم بها ؟

٥. ما المستوى الحالي لأداء الطالب ؟ وما مستوى الأداء الذي على الطالب الوصول إليه ليتناسب مع التوقعات؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، فإنه من المهم مراجعة البيانات المتوافرة من سجلات المدرسة، والسجلات الطبية، ونماذج مقابلات المدرسين والوالدين، والملاحظة المباشرة، ومقاييس التقدير، وأي مصادر أخرى متعددة. ومن المعروف أن هذا النوع من البيانات يعطي معلومات قيّمة يمكن أن تساعد في وصف المشكلات السلوكية، وكلما توافرت بيانات أكثر للمراجعة زادت إمكانية تعريف المواقف المشكلة بشكل أكثر تركيزاً، وزادت المصطلحات السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة. وحين يتم التعرّف على المشكلة السلوكية، فإنه من الضروري التعرّف على سلوك ايجابي بديل بمصطلحات سلوكية، ويستطيع المرشد وضع استراتيجيات لتقوية السلوك التكيفي والمحافظة على استمراريته باستخدام استراتيجيات تقوية السلوك مثل النمذجة والتشكيل والتغذية الراجعة والتسلسل والاقتصاد الرمزي، وأيضاً وضع استراتيجيات لخفض السلوك غير التكييفي مثل: المحو، وتعزيز الاستجابات البديلة، وتكلفة الاستجابة والتصحيح الزائد (الخطيب،١٩٩٣).

الخطوة الثانية: **تحليل المشكلة**: إن الهدف الأساسي لخطوة تحليل المشكلة هو تحديد فرضية تربوية حول لماذا يظهر الموقف المشكل، ويستطيع المرشد من خلال الحصول على الإجابة عن الأسئلة التالية التعرف على أهمية محتوى التحليل في خطوة تحليل المشكلة.

١. ما مدى مساهمة العوامل البيئية والشخصية في عدم التوافق الذي يكمن بين مستوى الأداء الفعلي والمتوقع ؟

٢. في أي المواقف يظهر السلوك المشكل، وفي أي المواقف يكون الأداء أفضل ؟

٣. ما أساليب التقويم الأكثر مناسبة لتحديد العوامل التي تساهم في الموقف المشكل، وكيف ترتبط هذه الأساليب بتصميم التدخل ؟

٤. ما المصادر المتوافرة التي تساعد في حل المشكلة ؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، فإنه من المهم إجراء تحليل وظيفي للموقف المشكل بحيث يشمل هذا التحليل تعريف العوامل السابقة والحالية، والتي تضبط أو لها علاقة وظيفية (Functional Relationship) بالسلوكات المسؤولة عن الموقف المشكل.

وتعد منهجية التحليل الوظيفي عملية لتحديد أي من العوامل التي لها علاقة بظهور الموقف المشكل أو عدم ظهوره أو الاستمرار به (Tilley،2001).

وتهتم منهجية التحليل الوظيفي والأساليب الأخرى للتقويم بوصف العلاقة بين العوامل البيئية والشخصية التي ترتبط بالسلوك المستهدف بالاهتمام، كما يهدف التقويم الوظيفي إلى كشف أهداف وظائف السلوك،وذلك بوصف واضح للسلوكات التي تساهم في الموقف المشكل من قبل الطالب تحت اعتبارات خاصة (Educational Resources Information Center،1998).

ومن نماذج أساليب التقويم الوظيفي لأغراض التدخل الملاحظة المباشرة والمنظمة والمقابلات المعدة مسبقاً وقوائم السلوك والتقويم الأساسي للمنهاج ومراجعة السجلات، ونماذج ممثلة للسلوك في غرفة الصف. ومن الممكن فحص بعض مصادر البيانات خلال خطوة تعرَف المشكلة، وقد تحتاج إلى مراجعة في ضوء بعض البيانات الأخرى خلال المزيد من التحليل الوظيفي بشكل أكثر تركيزاً.

وفي ضوء عمليات التحليل الوظيفي يمكن تحديد إجراءات التقويم ووضع الفرضيات المتعلقة بأنواع التدخل الأكثر فعالية في مواقف حل المشكلات، ويستطيع الفريق الذي يساعد المدرس الحصول على صورة واضحة للفارق بين مستوى الأداء الفعلي والأداء المرغوب به من خلال المقابلات، وقوائم السلوك التي تعطي صورة عن الطالب والمدرس ومشاركة الوالدين وتقود إلى سلوكات سلبية. ويستطيع المرشد –وهو احد أعضاء الفريق– الاهتمام بالسلوكات الخارجية الواضحة التي ترتبط بمحاولات غير صحيحة من قِبل الطالب للحصول على إشباع للحاجات العاطفية كالشعور بالأمان والانتماء والحب والإنجاز. وتساعد المقابلات والقوائم المعبأة من قِبل الأفراد القريبين من الطالب في تفسير الهدف من السلوكات التجنبية وتعطي معلومات محددة تساعد في تصحيح أساليب التدخل.

الخطوة الثالثة: تطوير الخطة وتطبيقها: حتى يكون التدخل أكثر فاعلية يجب أن يرتبط بالمشكلة التي عُرفت والمعلومات المحددة التي تم الحصول عليها من خطوة تحليل المشكلة، ويستطيع المرشد أن يطرح الأسئلة التالية لمساعدة الفريق وتوجيهه عند اختيار

وتطبيق أسلوب التدخل الأكثر مناسبة (Best Fit) لكل موقف مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة.

١. ما برنامج أو خطة التدخل الذي يجب تجريبه لتحسين موقف المشكلة باعتبار المعلومات التي جُمعت خلال تحليل المشكلة ؟

٢. ما التدخل الأقل فعالية، والتدخل الطبيعي، والتدخل الأكثر فعالية ؟

٣. ما مدى قبول التدخل من قِبل الشخص المسؤول عن تطبيقه ؟

٤. ما التأثير الذي قد يحدثه التدخل على الطلبة الآخرين ؟

٥. كيف يؤدي التدخل المقصود إلى تحسين المشكلة ؟

٦. كيف نعرف أن التدخل المقصود قد بدأ ؟

٧. ما جدوى تطبيق التدخل وما هي المصادر المتوفرة ؟

٨. كيف يمكن دعم التدخل المقصود وتطبيقاته ؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تساهم في الحصول على معلومات مهمة، وبالتالي تطوير خطة فاعلة لإستراتيجيات ناجحة للتدخل، ويجب أن تشمل هذه الخطة النقاط التالية بشكل تفصيلي:

- تحديد الأشخاص المسؤولين عن كل بند من بنود الخطة
- تحديد الوضع الأفضل لإجراء التدخل .
- تحديد تاريخ التدخل
- تصميم أساليب التقويم باتجاه تحقيق أهداف التدخل

وقد يتضمن توثيق التقدم نحو تحقيق أهداف التدخل إجراءات تقويمية كجمع الملاحظات الإيجابية والسلبية للسلوك والأداء على مقاييس التحصيل المقننة أو قوائم تقدير السلوك، ويعتبر تقديم الدعم للمدرسين والأخصائيين القائمين على تطبيق التدخل من النقاط المهمة في هذه المرحلة من أسلوب حل المشكلات، ويستطيع المرشد الذي غالباً ما يكون مشاركاً مباشراً في التدخل الأكاديمي والسلوكي تقديم الدعم لأعضاء الفريق عن طريق التغذية الراجعة والتشجيع، وتعدّ التغذية الراجعة من الأمور المهمة التي تزود

المعلمين بطريقة للتحقق فيما إذا كانت التدخلات المتفق عليها قد طبِّقت باستعمال الإجراءات التي وضعت من قبل الفريق.

الخطوة الرابعة: تقويم المشكلة: خلال هذه المرحلة فإنه من المهم النظر لعملية التقويم على أنها عملية مستمرة لتحديد التقدم نحو السلوك المرغوب او النتائج المتوقعة، والتي حددت خلال مرحلة تحليل المشكلة، ومع الأخذ بعين الاعتبار الأسئلة الآتية:

١. ما مدى فاعلية التدخل؟

٢. هل حلَّت المشكلة أم أن هناك حاجة للاستمرار بالتدخل ؟

٣. إذا لم يكن التدخل ناجحاً، هل تم التأكد من أن خطة التدخل طبقت بشكل متسق وصحيح ؟

٤. هل يحتاج موقف المشكلة للرجوع إلى الخطوات الأولى في إستراتيجية حل المشكلات لتعميم استراتيجيات تدخل بديلة ؟

يجب أن تؤخذ القرارات المتعلقة بفعالية التدخل في أوقات تحدّد بعد تطبيق التدخل بوقت مناسب وفي حالة كون التدخل غير فعّال، فإنه من المهم مراجعة موقف المشكلة وإعادة تقويم خطوات أسلوب حل المشكلات لمعرفة المرحلة التي تم فيها انهيار التدخل والتطبيق ليستطيع المرشد أن يعمل بفعالية ويتعاون مع المدرسين والأخصائيين، يجب أن تتوافر لديه المعرفة عن محتوى أسلوب حل المشكلات، لتطوير استراتيجيات فعالة للتدخل لمساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية، ويعد أسلوب عمل الفريق هو حجر الأساس لنظام التدخل قبل الإحالة إضافة إلى تنمية قدرات المدرسين لخدمة هؤلاء الطلبة (Carter،&Sugai،1989).

عناصر التقويم

بالنسبة للأفراد الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات التعلم، ليتضمن التقويم ثلاث نقاط أساسية، ويشمل كل منها عدة عناصر:

أولاً: المقابلة الشخصية:

١. معيار صعوبات التعلم حسب "دليل التشخيص الإحصائي للأمراض النفسية الجزء الرابع الذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسي (Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders DSM–IV)

٢. المعلومات التي تساعد في التشخيص، وتؤخذ هذه المعلومات من الفرد أو من مصادر أخرى كالآباء، المعلمين، الأخوة أو غيرهم، وتشمل هذه المعلومات:

- التاريخ النمائي أو التطوري للفرد
- التاريخ الأكاديمي ويتضمن النتائج المبكرة للاختبارات المقننة وتقارير الأداء الصفي والسلوكي
- التاريخ الأسري
- التاريخ النفسي
- التاريخ الطبي الذي يوضح عدم وجود أسباب طبية للأعراض الحالية التي يعاني منها الطفل
- تاريخ العلاج النفسي والدوائي في فترة قصيرة
- التشخيصات المختلفة للحالة المزاجية والاضطرابات السلوكية والعصبية والشخصية.

ثانياً: التقويم العصبي النفسي أو النفسي التربوي:

وترتبط مرونة هذا التقويم بالأسئلة التي تصمم في المقابلة والتي يجب ان تتضمن مجموعة متنوعة من الإختبارات بحيث يتضمن التقرير ما يلي:

- وصف وتفسير درجات ونتائج الاختبارات المستعملة لقياس: الانتباه، والذكاء العام، والقدرة المكانية (الاتجاهات)، والذاكرة، والقدرة الحركية، والمهارات الأكاديمية (القراءة، والتهجئة، والكتابة، والحساب).
- توثيق طبيعة صعوبات التعلم.
- محاولة تحديد إي فروقات واضحة بين نتائج الاختبار، ومؤشرات الحياة الحقيقية الوظيفية.

ثالثاً: التوصيات:

عندما تجمع البيانات الكافية، على أخصائي التربية الخاصة وضع التوصيات والمعالجة الطبية، أو الإرشاد المهني والأكاديمي بناءً على نقاط القوة والضعف.

تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تضمم الاختبارات (المقننة) الرسمية لتشخيص صعوبات التعلم مجموعة متعددة ومن الأمثلة عليها:

١. **مقياس الينوي للقدرات النفس لغوية** Illinois Test of Psycholinguistic abilities **المعروف اختصارا بـ** (ITPA)

ظهر مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية من قبل كيرك ومكارثي وكيرك (Kirk، S. A. McCarthy، J. J. & Kirk، W. D. 1961) في عام ١٩٦١ وأعيد تنقيحه في عام ١٩٦٨، ويهدف هذا المقياس إلى قياس تشخيص مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي، وخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث يعدُّ هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمشهورة في مجال صعوبات التعلم.

وصف المقياس:

يتألف مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية من ١٢ اختباراً فرعياً تغطي طرق الاتصالات اللغوية، ومستوياتها والعمليات النفسية والعقلية، التي تتضمنها تلك الطرق، وهذه الاختبارات الفرعية هي:

١. اختبار الاستقبال السمعي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الاستقبال السمعي والإجابة بكلمة نعم أو لا.

٢. اختبار الاستقبال البصري: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة أخرى ذات علاقة.

٣. اختبار الترابط السمعي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي.

٤. اختبار الترابط البصري: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة أو ذات العلاقة.

٥. اختبار التعبير اللفظي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيرها.

٦. اختبار التعبير العملي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير عملياً أو يدوياً عما يمكن أداؤه بأشياء معينة.

٧. اختبار الإكمال القواعدي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة.

٨. اختبار الإكمال البصري: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إدراك وتمييز

موضوعات ناقصة حيث تعرض على المفحوص لوحة تتضمن عدداً من الموضوعات الناقصة ويطلب منه تمييزها.

٩. اختبار التذكر السمعي: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الأرقام تصل في أقصى مدى لها إلى (٨) أرقام، حيث تطرح على المفحوص بمعدل رقمين في كل ثانية.

١٠. اختبار التذكر البصري: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر أشكال لا معنى لها بطريقة متسلسلة، حيث يعرض على المفحوص كل شكل من تلك الأشكال لمدة ٥ ثوان، ويصل أقصى مدى لتلك الأشكال إلى ثمانية أشكال.

١١. اختبار الإكمال السمعي: وهو اختبار احتياطي ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على إكمال مفردات ناقصة، متدرجة في مستوى صعوبتها.

١٢. اختبار التركيب الصوتي: وهو اختبار احتياطي ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تركيب الأدوات معاً، حيث يطلب من المفحوص أن يركب الأصوات التي يسمعها بفاصل زمني قدره نصف ثانية بين كل صوت وآخر، حيث يبدأ الفاحص بعرض أصوات الكلمات ذات المعنى، ثم ينتهي الفاحص بعرض أصوات لكلمات لا معنى لها.

ويصلح هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من ١٠-٢ سنوات، ويشترط في الفاحص أن يكون مؤهلاً لتطبيق هذا الاختبار كالأخصائي في علم النفس أو الأخصائي في العلاج اللغوي، حيث يعطي الاختبار عند تطبيقه درجة مقياسي ودرجة عمرية. وأما الوقت اللازم لتطبيقه فهو حوالي ساعة ونصف، أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو حوالي ٤٠-٣٠ دقيقة.

٢. **مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال**:

يعد مقياس مكارثي للقدرة العقلة للأطفال من المقاييس المعروفة، والتي ظهرت من قبل دورثيا مكارثي (McCarthy Dorhea، 1972) بهدف قياس الذكاء العام لدى الأطفال، وخاصة لدى الأطفال الذين يحتمل أن يكونوا من فئة ذوي صعوبات التعلم.

يتألف مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال من ستة مقاييس أساسية هي:

١. المقياس اللفظي وعدد فقراته (٥) فقرات.

٢. المقياس الأدائي الإدراكي وعدد فقراته (٧) فقرات.

٣. المقياس الكمي وعدد فقراته (٣) فقرات.

٤. المقياس الحركي وعدد فقراته (٣) فقرات

٥. مقياس التذكر وعدد فقراته (٤) فقرات.

٦. المقياس المعرفي العام وعدد فقراته (١٥) فقرة مكررة.

وصف المقاييس: تتألف مقاييس مكارثي للقدرة العقلية من ستة مقاييس أساسية وتتضمن في مجموعها (١٨) اختباراً فرعياً، حيث تقيس عدداً من مجالات القدرة العقلية العامة كالقدرة اللفظية والأدائية والعددية والحركية والقدرة على التذكر، والقدرة المعرفية العامة، ويصلح هذا المقياس للفئات العمرية من ٢,٥-٨,٥ سنة، حيث يمكن الأخصائي في علم النفس أو التربية الخاصة من تطبيقه بشكل فردي، ويعطي المقياس بعد تطبيقه ثلاث درجات تمثل العمر العقلي، والدرجة المعيارية، والدرجة المئينية، أما الوقت اللازم لتطبيقه فهو حوالي ساعة، أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو ٣٠ دقيقة. (الجعبة، ١٩٩١)

٣.مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

لقد تزايد اهتمام التربويين والأخصائيين النفسيين بالتعرف إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبسبب هذا الاهتمام، فقد أصبح التعرف على صعوبات التعلم أكثر فعالية وتقدماً، والبحث عن أساليب للتقدير أكثر وضوحاً من حيث صدق وثبات هذه الأساليب ومدى ملاءمتها لطبيعة السلوك المدروس. ومن ناحية أخرى فقد درس الباحثون مدى دقة مقاييس التقدير في التعرف إلى الأطفال الذين يواجهون خطورة التخلف الدراسي، وتغطي مقاييس التقدير مدى عمرياً واسعاً للمساعدة في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليكتشفوا وتُقديم المساعدة اللازمة لهم.

ظهر مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عام ١٩٦٩ (Myklebust، 1969) المشار إليه في (سالم، ١٩٨٨) يهدف هذا المقياس إلى التعرف المبدئي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويعد هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم.

ويمكن للمدرسين وأخصائيي صعوبات التعلم، وأخصائيي اللغة والنطق، وأخصائيي التربية الخاصة، والمرشد النفسي، والأخصائي النفسي تطبيق مقياس التقدير لعدم الحاجة إلى تدريب مكثف لتطبيقه، وبالإضافة إلى تطبيق المقياس في المدارس يمكن تطبيقه أيضاً في مجال علم نفس الطفل، والعيادات النفسية في مجال الطفولة والأقسام الخاصة بالأعصاب في مجال الطفولة، كما يمكن تطبيقه في مراكز صعوبات التعلم، كما يطبق المقياس في الجامعات للتدريب في أقسام التربية الخاصة التي تعنى بخصائص السلوك للطفل غير العادي.

وصف المقياس: يتألف المقياس في صورته الأصلية من ٢٤ فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية وهي:

١. اختبار الاستيعاب السمعي وعدد فقراته (٤) هي: فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر، واتباع التعليمات.

٢. اختبار اللغة، وعدد فقراته (٥) فقرات وهي: المفردات والقواعد، وتذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الأفكار.

٣. اختبار المعرفة العامة: وعدد فقراته (٤) فقرات هي: إدراك الوقت، وإدراك العلاقات، ومعرفة الاتجاهات، وإدراك المكان.

٤. اختبار التناسق الحركي وعدد فقراته (٣) فقرات هي: التناسق الحركي العام، والتوازن والدقة في استخدام اليدين.

٥. اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، وعدد فقراته (٨) فقرات وهي: التعاون والانتباه والتركيز والتنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، المسؤولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين.

ويصلح هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من (١٢-٦) سنة، حيث يعطي الاختبار عند تطبيقه درجة الكلية ودرجة الاختبارات اللفظية ودرجة على الاختبارات غير اللفظية، ويستغرق تطبيق الاختبار حوالي (٤٥) دقيقة. أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو حوالي نصف ساعة.

إجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على المقياس:

يتضمن دليل المقياس وصفاً للإجراءات المتبعة في تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يتضمن دليل المقياس كراسة الإجابة عن فقرات المقياس، ويمكن تلخيص إجراءات تطبيق المقياس في النقاط الآتية:

١. يطلب من الفاحص أن يكون على دراية تامة بفقرات المقياس، وكيفية تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها، وقد يحتاج الفاحص إلى مساعدة معلم الصف والذي يفترض فيه معرفة المفحوص بطريقة جيدة، من أجل الإجابة عن بعض فقرات المقياس.

٢. يطلب من الفاحص أن يحدد العبارات التي تنطبق على المفحوص من بين العبارات المكونة لكل فقرة، ويعطي كل فقرة درجة تمثل الدرجة على تلك الفقرة.

٤. **مقياس فروستج للإدراك البصري**.

ظهر مقياس فروستج للإدراك البصري في عام ١٩٦١ وأعيد تنقيحه في عام ١٩٦٦، يهدف هذا المقياس إلى قياس مظاهر الإدراك البصري وتشخيصها في الفئات العمرية من (٣–٨) سنوات، حيث يعد هذا المقياس من المقاييس الفردية/ الجمعية، المقننة والمشهورة في مجال الإدراك البصري، وبخاصة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الجزئية، وذوي صعوبات التعلم.

وصف المقياس: يتألف مقياس فروستج للإدراك البصري من (٥٧) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية هي:

١. مقياس التآزر البصري الحركي ويتألف من (١٦) فقرة متدرجة في الصعوبة.

٢. مقياس التمييز بين الشكل والأرضية: ويتألف من (٨) فقرات متدرجة في الصعوبة.

٣. مقياس ثبات الأشكال: ويتألف من (١٧) فقرة متدرجة في الصعوبة.

٤. مقياس إدراك مواقع الأشكال: ويتألف من (٨) فقرات متدرجة في الصعوبة.

٥. مقياس إدراك العلاقات المكانية: ويتألف من (٨) فقرات متدرجة في الصعوبة.

ويصلح هذا المقياس للأطفال في الفئات العمرية الدنيا، وخاصة في مرحلة رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويشترط في الفاحص أن يكون مؤهلاً لتطبيق هذا الاختبار كالأخصائي في التربية الخاصة أو علم النفس، حيث يعطي المقياس عند تطبيقه درجة قياسية ودرجة تمثل المستوى العمري، ودرجة تمثل النسبة الإدراكية. أما الوقت اللازم لتطبيقه فيتراوح ما بين (٣٠–٤٥) دقيقة، في حالات التطبيق الفردي ومن (٤٠–٦٠) دقيقة في حالات التطبيق الجمعي، أما الوقت اللازم لتصحيحه فيتراوح ما بين (١٠–١٥) دقيقة.

٥. **مقياس ويب مان للتمييز السمعي**:

ظهر مقياس ويب مان للتمييز السمعي من قبل جوزيف ويب مان (Joseph M. Wepman) في عام ١٩٥٨ وتمت مراجعته في ١٩٧٨، والمشار إليه في (Compton، 1980) ويهدف هذا المقياس إلى تقويم المفحوص على التمييز السمعي وخاصة بين الأصوات المتجانسة، ويصلح للفئات العمرية من سن (٥–٨) سنوات. ويمكن تطبيقه من قبل معلم التربية الخاصة أو أخصائي في السمع أو في اللغة، ويعطي عند تطبيقه درجة تقديرية تمثل أداء المفحوص على الاختبار، حيث يستغرق تطبيقه حوالي (١٠–١٥) دقيقة، أما تصحيحه فيستغرق من (٥–١٠) دقائق، ويعد هذا المقياس من المقاييس المقننة الفردية.

وصف المقياس: يتألف المقياس من (٤٠) زوجاً من المفردات التي لا معنى لها، منها ٣٠ زوجاً تختلف في واحدة من الأصوات المتجانسة، في حين لا تختلف العشرة الباقية في واحدة من الأصوات المتجانسة بل وضعت للتمويه أمام المفحوص، وتختلف الأزواج المتجانسة من المفردات. إما في أولها وعددها (١٣) زوجاً أو في وسطها وعددها (٤) أزواج، أو في آخرها وعددها (١٣) زوجاً، وتتوافر من المقياس صورتان متكافئتان.

أما في وزارة التربية والتعليم الأردنية، فيشخَّص الطلبة ذوو صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر من قبل المعلمين العاملين فيها بناءً على تطبيق الاختبارات المعتمدة منها، والتي تتمتع بالصدق والثبات وهي:

أولاً: الاختبارات المقننة:

١. **الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية**: والتي تلقى معلمو ومعلمات غرف المصادر تدريباً على تطبيقها وهي:

أ- **اختبار التمييز السمعي**: يقيس القدرة على التمييز بين أصوات اللغة العربية حيثُ تُعد شرطاً للتعلم الفعال، ويتكون من (٤٠) زوجاً من الكلمات ويطبق فردياً، وأقصى علامة له (٣٠). يقابل كل علامة خام علامة تائية معيارية ورتبة مئوية لكل فئة عمرية.

ب- **اختبار مهارات التحليل السمعي**: يقيس قدرة الطفل على تحليل أنماط صوتية إلى مكوناتها الجزئية، وتعرف النمط الصوتي الذي ينتج عند حذف جزء معين من النمط الأصلي، وتكمن أهمية هذا الاختبار في تقويم أصوات الكلام المنطوق، والتعرف على مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة والتهجئة والإملاء، ويتكون الاختبار من (١٤) كلمة، ويطبق فردياً، والعلامة القصوى له هي (١٤) والدنيا (صفر). يقابل كل علامة خام علامة تائية معيارية، ورتبة مئوية لكل فئة عمرية.

ج- **اختبار سعة الذاكرة السمعية**: يقيس القدرة على تذكر كلمات يتألف كل منها من مقطع صوتي واحد، ومرتبة في سلاسل متدرجة في الطول، تبدأ بكلمتين، وتنتهي بست كلمات موزعة على خمسة مستويات، ويطبق فردياً، والعلامة القصوى له (٦٠) والدنيا (صفر)، يقابل كل علامة خام علامة تائية معيارية، ورتبة مئوية لكل فئة عمرية.

د- **اختبار الذاكرة السمعية التتابعية**: يقيس قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الأرقام متدرجة في الطول، إذ إن أي قصور في هذه الذاكرة له آثار على عمليات التذكر، والجوانب المتصلة بالتطور المعرفي واللغوي. ويطبق فردياً، ويتألف من (١٤) سلسلة رقمية، تتراوح بين رقمين وثمانية أرقام موزعة على سبعة مستويات، والعلامة القصوى له (٧٠) والدنيا (صفر) يقابل كل علامة خام علامة تائية معيارية ورتبة مئوية لكل فئة عمرية.

هـ- **اختبار التداعي البصري الحركي**: وهو اختبار غير لفظي، يقيس القدرة على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى، ويشمل قياس استدعاء رموز بصرية من الذاكرة، والقدرة على التتابع البصري، ومهارات التداعي البصري، والقدرة البصرية الحركية، والقدرة على التكامل البصري، والمهارات المتعلقة بالتكامل الرمزي. ويتألف من (٦٠) فقرة ويطبق فردياً على الأطفال دون الصف الثاني الأساسي، وجماعياً من الصف الثالث فأعلى، والزمن المخصص للإجابة (٣) دقائق، ولا يسمح فيه للمفحوص استخدام الممحاة، وأقصى علامة له (٦٠).

و- **التكامل البصري الحركي**: ويقيس قدرة الطفل على التكامل البصري الحركي بدلالة أدائه في رسم أشكال هندسية متدرجة في التركيب، والصعوبة، ويتألف من (٢٤) فقرة متسلسلة مع المراحل التطورية للأطفال، وهو ذو أهمية في تشخيص جوانب ذات صلة بصعوبات التعلم، وخاصة في رسم الأشكال الهندسية، ويطبق فردياً وجماعياً والعلامة الدنيا للاختبار (صفر)، والعلامة القصوى (٥٠) ويستخلص معنى العلامة الخام من العلامة التائية المعيارية المناظرة، والرتبة المئوية لكل فئة عمرية.

ز- **اختبار مهارات التحليل البصري**: ويقيس قدرة الطفل على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية متفاوتة في درجة تركيبها، إلى مكوناتها الجزئية، ومحاكاتها، ورسمها ؛ لتشكل الأنماط المعطاة. ويتألف من (١٨) شكلاً هندسياً متنوعاً ومتدرجاً في تركيبه. وأن أي قصور في المهارات التي يتطلبها الأداء على الاختبار ذو أهمية في تشخيص جوانب الإدراك المهمة في تطور اللغة والكلام والكتابة،ويطبق فردياً أو جماعياً،وليس له وقت محدد للتطبيق،ويتم التوقف عن تطبيقه عند ارتكاب المفحوص ثلاثة أخطاء متتالية (الوقفي،والكيلاني، ١٩٩٨).

ثانياً: مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات: وهو من الاختبارات المحكية المرجع، ويستخدم في تشخيص المهارات اللغوية، والمهارات الرياضية الأساسية، ويُعد أداة مناسبة لتفريد التعليم، أو عند تقديم الخدمة لذوي الحاجات الخاصة. وقد روعي فيه سهولة الاستعمال، ويستخدم فردياً أو جماعياً، وهو مستمد من المناهج المقررة للصفوف التي يغطيها الاختبار (الوقفي، والكيلاني، ١٩٩٨).

أمثلة على مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات:

أ- الاختبار التشخيصي في اللغة العربية للصف الرابع الأساسي: ويتكون من (١٦) سؤالاً، تقيس مهارات القراءة والكتابة،وقواعد اللغة،وعدم إجابة سؤال منها يحدد المهارة الصعبة.

ب. الاختبار التشخيصي في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي. ويتكون من (٢٣) سؤالا، يقيس المهارات التالية: القراءة،الكتابة،وقواعد اللغة العربية. وعدم إجابة الطالب عن سؤال ما يحدد المهارة التي لديه فيها صعوبة.

ج- الاختبار التشخيصي في الرياضيات للصف الرابع الأساسي: ويتكون من (٤٠) سؤالاً، تقيس مهارات: قراءة الأعداد، وكتابتها بالملايين، كالجمع والطرح لأعداد تتكون من سبعة أرقام، والضرب لعدد في عدد مكون من رقمين أو ثلاثة، تحديد قواسم عدد معطى، التمييز بين الأعداد الزوجية والفردية. وعدم إجابة الطالب لسؤال منها يحدد المهارة الصعبة لديه.

د- الاختبار التشخيصي في الرياضيات للصف الثالث الأساسي. ويتكون الاختبار من (٤٧) فقرة، يقيس المهارات التالية: الضرب لعدد عشرة، ومائة، وألف، والضرب بالعدد مكون من رقم واحد في عدد مكون من ثلاثة أرقام، والقسمة الطويلة دون باق، وكتابة الكسور المكافئة، ورسم المستطيل والمربع والمثلث، وتحويل وحدات الطول، قراءة الساعة، وعدم إجابة الطالب عن سؤال ما يحدد المهارة التي لديه فيها صعوبة.

ثالثاً: أساليب التشخيص الوصفية:

الملاحظات، والإستبانات، وقوائم الرصد، والمقابلات، ونماذج العمل، وسلالم التقدير. وبعد تشخيص مهارات وقدرات الطلبة – من قبل معلم غرفة المصادر – الذين يحاولون لغرف المصادر بوساطة الاختبارات السابقة، وتحديد مجالات الصعوبة لديهم، يتم إلحاقهم بغرف المصادر؛ لتلقي الخدمات التربوية بعد أن يحدد معلم غرفة المصادر عدد الحصص التي يحتاجون إليها.

تقويم وتشخيص صعوبات التعلم في القراءة:

يلجأُ المعلمون إلى تقويم مشكلات القراءة لدى الطلاب من خلال ملاحظة استجابتهم لقراءة المواد التعليمية، ويحددون بناء على ذلك مستواهم القرائي أو درجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي أو نوعية الأخطاء التي تصدر عنهم أثناء القراءة، ويلاحظ المعلمون معدل سرعة الطلاب في القراءة، والطريقة التي يستخدمونها في تفسير رموز الكلمات، وبناء على هذه الملاحظات يقوم المعلم بتعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

وهناك نوعان من أساليب وإجراءات تقويم القراءة.

الإجراء الأول: التشخيص الرسمي الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطالب الكامنة ومستوى التحصيل فيها.

الإجراء الثاني: الأسلوب غير الرسمي والذي لا تستخدم فيه اختبارات مقننة، وبدلا من ذلك يتم فحص مستوى الطالب وأخطائه. وهناك طرق عدة لتقيم سلوك القراءة بطريقة رسمية، وتتضمن هذه الطرق الاختبارات التي يقوم المعلم ببنائها وملاحظة سلوك الطالب، والتدريس التشخيصي، وغيرها من الطرق. هذا بالإضافة إلى تقويم القدرات المرتبطة بالقراءة والمتمثلة بالقدرات البصرية والقدرات السمعية والقدرات اللغوية والجانب الانفعالي.

ويمكن للمعلم إجراء تقويم غير رسمي لقدرات قراءة الطالب من خلال العمر الزمني وفهم القراءة المسموعة والعمليات الحسابية والنضج العقلي، بالإضافة إلى إجراء تقويم غير رسمي لسلوك القراءة وذلك من خلال تقدير مستوى القراءة وتحديد الأخطاء في القراءة، وبناء اختبار غير رسمي في القراءة، والتعرف على الأسباب المؤدية للصعوبة (السرطاوي،٢٠٠٦).

ومن الاختبارات التي يمكن تطبيقها بوساطة المعلم كاختبارات كشف فردي للطلاب المشكوك بوجود صعوبات تعلم لديهم، على سبيل المثال لا الحصر:

أولاً- اختبارات الاستعداد المدرسي ومنها:

١. اختبار سولسون للذكاء. ونشر عام ١٩٦٤، ويحتاج من ١٠-٢٠ دقيقة ليتم تطبيقه، أما المدى العمري فيمتد من الولادة إلى سن البلوغ. أما فيما يتضمنه من فقرات فهو ذو مدى واسع ويرتكز بالأساس على فقرات ومقاييس ستانفورد بينه وجيزيل.

٢. اختبار بيبودي للصور والمفردات: ونشر عام ١٩٥٩ ويحتاج من ١٠-١٥ دقيقة لتطبيقه ومداه العمري يمتد من ١-٩ إلى البالغين، أما فقراته فتقيس الذكاء اللفظي من خلال سماع مفردات مألوفة.

٣. اختبار كولومبيا للنضج العقلي: ونشر عام ١٩٧٢ بنسخة معدلة، ويحتاج من ١٠-٢٠ دقيقة للتطبيق على مدى عمري ٣-٦ و ٩-١١. ويتضمن المزيد من الفقرات الثقافية غير اللفظية للقدرات الاستنتاجية بما في ذلك المتشابه والمختلف والعلاقات.

ثانيا- اختبارات التحصيل المدرسي ومنها:

١. اختبار بيبودي الفردي للتحصيل: ونشر عام ١٩٧٠ ويحتاج من ٣٠-٤٠ دقيقة لتطبيقه ومداه العمري من الروضة إلى البالغين، ويتضمن اختباراً واسع المدى

للكشف، بالإضافة لخمسة اختبارات فرعية، وعلامة كلية تعطي صورة عن المستوى العام للتحصيل، ولا يتضمن فقرات كتابية.

٢. اختبار التحصيل واسع المدى: ونشر عام ١٩٦٥، ويحتاج ١٥ دقيقة ليطبق، وبمدى عمري يمتد من الروضة إلى البالغين. وتتضمن فقراته اختباراً قصيراً لكشف فيه التهجئة والقراءة والحساب، وهو مفيد كمرجع سريع حول التحصيل المدرسي.

٣. مقياس دنفر المسحي للنمو Denever Dvelopmental Screening Test: والذي طور عام ١٩٧٥ من قبل إنبيرغ وفوندال وكوهيس (Enburg، Fondal، Cohis) عبارة عن مقياس فردي، ومعياري المرجع، ومتعدد المهارات صمم للتعرف المبكر على الاطفال الذين يعانون من مشكلات نمائية وسلوكية. ويستخدم مع الأطفال ضمن الفئة العمرية (الميلاد –٦ سنوات) ولا يحتاج لتدريب خاص لتطبيقه، ويحتاج لـ ٢٠ دقيقة غالباً لتطبيق وتفسير نتائجه.

وهو يقيس نمو الطفل في اربعة جوانب عامة هي: الجانب الشخصي – الاجتماعي، والعضلات الدقيقة، والعضلات الكبيرة، والمقياس يوفر صورة عامة عن التأخر في النمو، وبالتالي يجب اتباعه لتقويمات أكثر دقة.

فيما يتعلق بدلالات صدق وثبات المقياس، فهي مناسبة لمقياس مسحي.

٤. مقياس بويهم للمفاهيم الأساسية Boehm Test of Basic Concepts: –تختلف الصورة المعدلة لمقياس بويهم للمفاهيم الأساسية (١٩٨٦) بشكل بسيط عن الصورة الأصلية (١٩٧٢)، حيث يوجد سبعة بنود جديدة، وجزِّء أحد البنود، لجزأين، كما حذف بندان، وغير مكان ٤ بنود لمراحل دنيا.

وهو مقياس مسحي وأداة تعلم وليس أداة لقياس القدرة العقلية، ويمكن أن يطبق بشكل فردي أو جماعي، وله صورتان (أ، و ب) كل منهما تحتوي على ٥٠ فقرة موزعة على جزأين بالتساوي، (كل فقرة مكونة من أربع صور)، يطلب من الطفل العمل على اختيار إحدى الصور التي تشكل الفقرة، والتي تعد أكثر ملاءمة للتعليمات التي تقرأ على الطفل.

ومع أنه توجد بعض الدلائل على أهمية الكلمات (الخمسين) وبالتالي استخدام المقياس كأداة محكية المرجع، إلا أن المقياس لا يتمتع بثبات لأهداف أخرى غير المسح.

٥. مقياس لي – كلارك للاستعداد القرائي Lee–Clarck Reading for Readiners Test: –يطبق مقياس لي– كلارك للاستعداد القرائي بشكل جماعي، وهو أداة

معيارية المرجع، ومتعددة المهارات، وصمم ليتنبأ أي الأطفال في الصف لديهم الاستعداد القرائي، وأن الأطفال بحاجة لبرامج خاصة أو سنة مكثفة من التحضير القرائي. ويستخدم المقياس مع الأطفال الذين أنهوا صف الروضة، وعلى وشك دخول الصف الأول. ويتكون من أربعة مقاييس فرعية، (تطابق الحروف، تمييز الحروف، اختبار الصور والمفردات واختبار تمييز الصور والكلمات). وهو اختبار ثابت، ولكن المعلومات المتوافرة لا تظهر وجود صدق تنبؤي مناسب للمقياس.

٦. مقياس ما قبل المدرسة Preschool Inventory: صمم مقياس ما قبل المدرسة، وطوِّر من قبل (Caldwell) عام ١٩٧٠ وهو مقياس فردي لا يقيد بزمن محدد، ومصمم لقياس مهارات مختلفة يعتقد بأنها ضرورية للتحصيل المدرسي للأطفال بعمر ٣-٦ سنوات.

وتتضمن الصورة المعدلة من المقياس (٦٤ بند) يمكن تطبيقها بأقل من ١٥ دقيقة من قبل أي فرد على دراية بالمقياس، ويقيس هذا الاختبار معرفة الطفل بالحقائق الشخصية مثل اسمه وعمره، ودرايته بالأدوار الاجتماعية، ومفاهيم الأرقام والألوان، والأشكال الهندسية، كما يقيس اتباع الطفل للتعليمات ورسمه للأشكال الهندسية (نقلا). ويتمتع بثبات مقبول كأداة مسح.

٧. مقياس الخبرات الأساسية Test of Basic Experinces: صمم من قبل (Moss) عام ١٩٧٩ وهو أداة جماعية صممت لقياس المفاهيم المهمة للاستعداد المدرسي. التعليمات المرفقة واضحة، وأفضل النتائج تكون إذا كان حجم المجموعة من ٦-٥ طلاب. وزمن تطبيقه من ٤٥-٢٠ دقيقة. ويتضمن مستويين وبوجود اختبارات تقويم منفصلة، لقياس نمو الحساب، واللغة، والعلوم، والعلوم الاجتماعية. يتمتع بثبات مقبول كأداة مسح، ويستطيع مستخدم المقياس الحكم على صدق المضمون كون المعلومات المهمة مقدمة بشكل واضح جدا.

هذا وتوجد أيضاً العديد من هذه المقاييس على سبيل المثال

- دلائل النمو لتقويم التعلم
- اختبارات بريجانس
- بطارية تشخيص المهارات الأساسية
- بطارية تشخيص المهارات الضرورية

البرنامج التربوي:

أشارت Learner ١٩٧٦ إلى خمس خطوات رئيسة يتضمنها البرنامج التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

١. قياس مظاهر صعوبة التعلم وتشخيصها.

٢. تخطيط البرنامج التربوي (صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها).

٣.تطبيق البرنامج التربوي.

٤. تقويم البرنامج التربوي.

٥.تعديل البرنامج التربوي في ضوء عملية التقويم.

ويستطيع مدرس الأطفال ذوي صعوبات التعلم التحكم بعدد من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في إنجاح البرنامج التربوي، وهذه العوامل هي: التحكم بالوضع الفيزيائي لحجرة الدراسة، والوقت الذي يستغرقه البرنامج التربوي، وتحديد عدد المهمات المطلوبة من الطفل، وتحديد مستوى صعوبة تلك المهمات، وتحديد طرائق الاتصال بين المدرس والطفل وتحديد العلاقة الشخصية اللازمة بين كل من المدرس والطفل (القمش والجوالده،٢٠١٢).

الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (IEP):

تعد الخطة التربوية الفردية العامل الأساسي في عملية إعداد منهاج خاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك في عملية التدريس، وتعبر هذه الخطة عن المنهاج الفردي لكل طفل يعاني من صعوبات في التعلم. وقد أكدت اللائحة القانونية الأمريكية الخاصة بالأفراد من ذوي صعوبات التعلم (The Individual with Disabilities Education Act IDEA) في عام ١٩٩٦ على أن الخطة الفردية يجب أن تخدم هدفين أساسيين هما:

١. أنها خطة مكتوبة لطالب معين، وهذه الخطة تم طوِّرت من قِبل فريق مؤتمر الحالة بحيث وُصفت أهداف تربوية محددة للطالب بشكل فردي.

٢. تعد الخطة التربوية أداة لتقويم عملية التعليم، وفي هذا المجال فإن الخطة تخدم أهدافاً أوسع، وكجزء أساسي من تقويم العملية التربوية فإنها تتضمن جميع عمليات التقويم لجميع أجزاء التعليم، وتصبح هذه الخطة مجالاً حرجاً بين الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم والتعليم الخاص الذي يحتاجه الطالب (Lerner، 1997).

وبذلك فإن الخطة التربوية الفردية تهدف إلى التأكد من أن التعليم قد صمم بشكل فردي للطالب، وان هذا التصميم مناسب لاحتياجاته التعليمية الخاصة، وان خدمات التربية الخاصة قد رُكِّز عليها بشكل فعلي وحقيقي، وقد وضعت اللائحة القانونية الأمريكية المشار إليها إجراءات أمنية لتحفظ حقوق الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وأسرهم، وتتلخص هذه الإجراءات في الخطوات الآتية:

- قبول الآباء بكتابة الخطة وبتقويم طفلهما.
- أن يكون التقويم باللغة الأم للطفل وأبويه
- أن تكون الاختبارات المستعملة بعيدة عن التحيز العرقي والثقافي.
- حق الآباء في رؤية جميع المعلومات التي جمعت عن الطفل، والتي ستستعمل في اتخاذ القرار.
- سرية جميع التقارير والتسجيلات المتعلقة بالطفل وحمايتها تحت مظلة القانون.

وعلى أخصائي التربية الخاصة قبل التفكير في إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب أن يقوم بإعداد تقرير شامل عن الطالب يشترك به معلم الصف، والأخصائي النفسي، والعاملون في مجال الصحة المدرسية، على أن يشمل هذا التقرير المعلومات الآتية:

- فيما إذا كان الطالب يعاني من صعوبات التعلم.
- الأسس المعتمدة لتحديد هذه الصعوبات.
- السلوكات المرتبطة بصعوبات التعلم من خلال ملاحظة الطالب.
- العلاقة بين سلوك الطالب والتحصيل الأكاديمي.
- العلاقة بين التحصيل والحالة الصحية للطالب.
- وجود فرق بين التحصيل والقدرة، وهذه لا يمكن تصحيحها دون توافر خدمات التربية الخاصة.
- ملاحظات فريق العاملين في المدرسة حول تأثير البيئة الثقافية أو سوء الحالة الاقتصادية.

تعريف الخطة التربوية الفردية:

وهي خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين حيث تعمل على تلبية حاجات الطفل التربوية. وتشتمل هذه الخطة على جميع الأهداف المتوقع تحقيقها ضمن معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

مكونات الخطة التربوية الفردية:

تتضمن الخطة التربوية الفردية أبعادا عديدة تتمثل فيما يأتي:

١. معلومات عامة عن الطفل وتتضمن هذه المعلومات اسم الطالب وتاريخ ميلاده وجنسه ومدرسته وصفه وتاريخ الإحالة.

٢. نتائج التقويم الأولي للقدرات الحسية والحركية وتتضمن السمع، والبصر، والنطق، والقدرة الحركية.

٣. نتائج التقويم الأولي لمهارات القراءة والكتابة باستخدام اختبار تشخيص أو أكثر لصعوبات التعلم.

٤. نتائج التقويم الأولي لمهارات الحساب باستخدام اختبار لتشخيص الصعوبات الأكاديمية في الحساب.

٥. الأهداف التعليمية الفردية: يجب صياغة الأهداف التعليمية الفردية بعبارات سلوكية محددة يمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدد من خلالها السلوك النهائي وفق معايير محددة مثل نسبة النجاح أو الفترة الزمنية أو عدد المحاولات.

٦. ملاحظات عامة: وتتعلق هذه الملاحظات بتعديل الخطة بناء على توقعات وملاحظات معلم غرفة المصادر مما يعمل على تبسيط الأهداف التعليمية وحذفها، أو تعديل المعايير المتعلقة بهده الأهداف.

٧. تتسيب اللجنة: بعد الاطلاع على نتائج التقويم الأولى لمهارات القراءة والكتابة والحساب أو في اثنين أو واحدة من هذه المهارات، ومن ثم يوقع جميع أعضاء اللجنة على قرار التنسيب، وتتكون اللجنة من:

مدير / مديرة المدرسة، ومعلم / معلمة التربية الخاصة، ومعلم/ معلمة الطالب العادي، والمرشد / المرشدة التربوية، والتاريخ والخاتم الرسمي (نشرة وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣).

الخطة التعليمية الفردية (IIP) Individual Instruction Plan:

وتعد الخطة التعليمية الجانب التنفيذي للخطة التربوية، فبعد بناء الخطة التربوية الفردية تكتب الخطة التعليمية الفردية، حيث تتضمن هذه الخطة هدفا واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية.

مكونات الخطة التعليمية الفردية:

١. معلومات عامة عن الطفل، وتتضمن الاسم،المدرسة،الصف،التاريخ،معلم التربية الخاصة، أو نتائج اختبار الطالب وكذلك يتضمن هذا الجانب الهدف التعليمي العام.

٢. الأهداف التعليمية الفرعية، ويتضمن هذا تحليل الهدف التعليمي العام إلى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وفق أسلوب تحليل المهمة.

٣. المواد اللازمة وتشتمل على الأدوات التي يعدها المعلم لتحقيق الهدف التعليمي، وقد تكون هذه المواد محدده سلفاً وأحياناً يترك للمعلم تحديدها.

٤. الأسلوب التعليمي ويتضمن ما يأتي:

- إعداد الطفل للمهمة التعليمية وجذب انتباهه لها.
- تقديم المهمة التعليمية للطفل كما هي، فإذا قام الطفل بأداء المهمة لا داعي لاستكمال بقية الخطوات، أما إذا لم يقم الطفل بأداء المهمة، فعلى المعلم تكملة بقية الخطوات.
- مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة الإيجابية وتعزيزه.
- مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة اللفظية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة رقم(ج).
- مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة الجسمية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة رقم(د).
- مطالبة الطفل بأداء المهمة أكثر من مرة من أجل تثبيت عملية تعلم المهارة(الروسان، ١٩٩٩).

نموذج المتابعة اليومي ويتضمن ما يأتي:

١. معلومات عامة عن الطفل الاسم،الفترة الزمنية من..... إلى.....، الصف، واسم المدرسة، واسم المعلم، و الهدف التعليمي وملاحظات حول مدى تقدم أداء الطفل في تحقيق الهدف العام سواء بإنجازه بشكل صحيح أم عدم إنجازه بشكل صحيح، وفيما إذا تم اختباره أم لا.

٢. الأهداف التعليمية: هناك بعض المهمات التي قد يصعب إنجازها من قبل الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند تدريسهم، ونتيجة لاعتماد أسلوب التعليم الفردي والخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، فإن هناك بعض الأهداف التعليمية التي لا يمكن تحقيقها مرة واحدة من قبل الطفل ذي صعوبات التعلم،وسبب عدم الانجاز ليس قصورا أو عجزا لدى الطفل، إنما يكمن السبب في صعوبة الهدف نفسه،وهنا لابد من استخدام أسلوب تحليل المهمات، ويقصد بتحليل المهمات تجزئة الهدف التعليمي العام إلى أهداف تعليمية فرعية أبسط وترتب هذه الأهداف الفرعية في نظام متسلسل حتى تصل في النهاية إلى تحقيق الهدف التعليمي العام المراد تعليمه للطفل. ويمثل مدى تقدم الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في المهمة التعليمية برسم بياني يمثل الخط العمودي فيه نسبة النجاح، ويمثل الخط الأفقي عدد المحاولات أو الفترة الزمنية التي عُلِّم الطفل أثناءها المهارة المطلوبة (نشرة وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣).

المشاركون في إعداد الخطة التربوية الفردية:

على أخصائي التربية الخاصة أن يكون حريصاً على في تحديد من يمكن دعوتهم للمشاركة في وضع الخطة التربوية من حيث تخصصاتهم ومدى علاقتهم المباشرة مع الطفل، ومجالات العمل الخاصة بهم بالإضافة إلى ضرورة أن يكون عدد المشاركين اقل ما يمكن لمساعدة الوالدين في تقبل وضع الطفل وتقبل الخطة التي ستحدِّد بشكل يتفق مع المشكلات التي يعانيها طفلهما ويذكر (Kerner،J 2000) أنه بإمكان أخصائي التربية ولكي يعمل بشكل فعّال الاستعانة بجهود كل من:

- أخصائي القراءة أو الحساب: Reading or Math Specialist: يستطيع هذا الأخصائي تقويم القراءة والعمليات الحسابية للأطفال ذوي التحصيل المتدني. يستطيع الطالب الحصول على المهارات الأساسية في القراءة والحساب من معلم التربية الخاصة، ولكن يحتاج الأمر في بعض الأحيان إلى استدعاء أخصائي لتحديد مشكلات الطالب، ولمساعدة المعلمين في اختيار أسلوب التدريب الناجح والمواد المساعدة.
- أخصائي اللغة والنطق: Speech–Language Pathologist: يستطيع أخصائي اللغة والنطق التعامل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق: التأتأة، إخراج الحروف، تأخر النطق.

- الأخصائي النفسي: School Psychologist: يشارك الأخصائي النفسي مع الفريق الذي يقيّم صعوبات التعلم لدى الطلبة ويقوم بإرشادهم في العديد من المشكلات غير الأكاديمية، ويساعد المعلمين في معالجة السلوك وأساليب التعامل مع الطلبة.
- المعالج الفيزيائي والمهني: : Physical & Occupational Therapist يستطيع المعالج الفيزيائي والمهني مساعدة الطلبة الذين يعانون من صعوبات حركية، وكذلك تقديم الخدمة إلى الطلبة المعوقين حركياً.
- أخصائي السمع: Audiologist: يستطيع أخصائي السمع تحديد فيما إذا كانت مشكلات السمع لها علاقة بصعوبات التعلم. وبناءً على ذلك يمكن تعديل ترتيب جلوس الطلبة في الصفوف الدراسية.
- الأخصائي المهني: Vocational Specialist: يعمل الأخصائي المهني على توجيه الطلبة لتعلم مهارات مهنية محددة، ويستطيع بالتعاون مع إدارة مراكز التربية الخاصة إعداد الترتيبات اللازمة لتدريب الطلبة في مراكز مهنية في المجتمع المحلي.

المجالات التي تشملها الخطة التربوية الفردية:

قبل وضع الطفل في برامج تربوية خاصة، وقبل تقديم أي خدمات تربوية خاصة له يجب الحصول على موافقة الآباء الخطية على البنود التي تشملها الخطة الخاصة بطفلهما. أما المجالات التي يمكن أن تشملها الخطة فهي:

١. مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي للطفل.

٢. الأهداف السنوية بالإضافة إلى أهداف قصيرة المدى.

٣. مجالات التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها التي يمكن تقديمها للطالب، والمدى الذي يستطيع به الطالب الاشتراك ببرامج الدراسة العادية.

٤. تحديد بدء البرامج الخاصة بالطفل ومدة هذه البرامج.

٥. وضع معايير موضوعية مناسبة للبرامج ولإجراءات التقويم لتحديد مدى تحقيق الأهداف قصيرة المدى.

الفصل الخامس:

الأساليب العلاجية والخدمات التربوية

٥

مقدمة:

تقع فئة صعوبات التعلم، على منحنى التوزيع الطبيعي ضمن مستوى الذكاء الطبيعي حسب مقياس ستانفورد بينيه ولكنها فئة بحاجة إلى أساليب واستراتيجيات خاصة للتعلم وإعداد برامج خاصة بهم تسهم في تطوير قدراتهم واستعداداتهم،والاهتمام المبكر بهم يساعد في تقليل المشكلات التي قد تنتج عنها في مراحل التعليم اللاحقة، ويؤدي المعلم دوراً مهماً في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عند توفر الأدوات التي تساعده في تحديد المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعانون منها وذلك بحكم قربه منهم وعلاقته معهم، واتخاذ القرارات المناسبة بشان تقديم الأساليب العلاجية والخدمات التربوية البرامج المناسبة لهم بعد معرفة نقاط القوة والضعف لديهم (الساكت، ٢٠٠٤).

الأساليب والطرق العلاجية:

هناك أساليب وطرق علاجية عدةتختلف باختلاف النظر إلى الصعوبة ومفهومها ومن أشهرها: الأساليب السلوكية، كالتدريس المباشر، والتدريس الإتقاني، والتدريس التقليدي، والأساليب المعرفية كأسلوب معالجة المعلومات، بالإضافة إلى النمذجة، والأساليب المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي المبني على التفاعل الاجتماعي بين طرفي عملية التعلم وهما المعلم والطالب، وأن كل واحد منهما يؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم. وعلى المعلم أن يختار الأسلوب أو الطريقة المناسبة لطلبته وقدراتهم ويمكنه أن يضيف إلى هذه النماذج وفقاً لما يتطلبه الموقف التعليمي.

يشير أبو نيان (٢٠٠١) إلى بعض الطرق والأساليب التي تستخدم في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ومنها:

أولاً- الأساليب السلوكية:

اختلفت أساليب وطرق وبرامج علاج ذوي الصعوبات التعليمية، فمنها أساليب وبرامج طبية، وأخرى تربوية نفسية، ولكن كلاً من العلاج الطبي والسلوكي المستخدم في علاج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية غير مرغوبة له محددات. فكلا العلاجين لم يؤد إلى التقليل من مشكلات الأطفال، بحيث يصبح أداؤهم ضمن الحد الطبيعي كسائر الأطفال الآخرين. كما أن كلا العلاجين يكون فعّالاً خلال فترة التنفيذ. فالعلاج الطبي فعّال خلال

الفترة التي تستمر فيها فعالية المنشطات، لتكون إستراتيجية تعديل السلوك فعالة خلال الفترة التي تنفذ بها. وأخيراً، فإن كلا العلاجين إذا ما استخدم بشكل مستقل فإنه سيكون أقل فعالية، ويعد العلاج المنفرد مناسباً لنسبة ضئيلة من الأطفال. لذا، فإن العلاج الأفضل للأطفال الذين يعانون من سلوكيات غير مرغوبة؛ كاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتمثل في تلازم العلاجين الطبي السلوكي (الزغلوان، ٢٠٠١).

تركز على السلوك الظاهري المشاهد،ولا تبحث عن الأسباب على اعتبار أن السلوك يمكن ملاحظته، وقياسه، ومن هذه الأساليب التدريس المباشر، والتدريس المتقن، والتدريس التشخيصي، بالإضافة إلى النمذجة.

ثانيا- الأساليب المعرفية:

تركز على تفكير الطالب أثناء تعلمه للمهمة، وهذا يختلف عن منطق الأساليب السلوكية التي تركز على السلوك الخارجي، وعلى هذا الأساس ظهرت أساليب متعددة لإيجاد أفضل الطرق لتدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلمية مثل: أسلوب القدرات الخاصة، والأسلوب النمائي،وأسلوب معالجة المعلومات.

وتذكر (Robinson،1999) انه يجب التركيز على بعض استراتجيات التدريس لدى ذوى صعوبات التعلم والتي تؤدي إلي:

١. تطوير فهم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لصعوبتهم بحيث يستطيعوا إعادة صياغة إدراكهم نحو انفسهم ليتعرفوا على خصائصهم الإيجابية والسلبية.

٢. تدريس الاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية لهذه الفئة داخل سياق تدريس المقررات الدراسية بحيث يستقبل المتعلمون بجانب محتوى المقرر الدراسي معرفة كيفية التفكير، وكيفية المشاركة، وكيفية استبقاء المعلومات في صورة نشطة.

وتحذر (Robinson،1999) من خطورة عدم التدخل المبكر والملائم لعلاج صعوبات التعلم، لأن ذلك يؤدى للفشل المتكرر في الدراسة، وألا يقتصر التدخل على تحديد جوانب ضعف هذه الفئة فقط مما يؤدى إلى استيائهم من المربين وجهودهم وعدم الاستجابة للمدرسة، بل يجب إعادة التفكير والاهتمام بدعم بيئتهم الدراسية وبنيتها وعلاجهم والتعاون بين المتخصصين بالمجال بمختلف خبراتهم، بما يمكن من تفعيل ونجاح مقابلة حاجات هؤلاء المتعلمين.وهى دعوة لمزيد من البحوث المعرفية لذوى صعوبات التعلم، حيث اتجهت البحوث في الآونة الأخيرة إلى دراسة العمليات المعرفية لذوى صعوبات

التعلم، إلا أنها كانت محدودة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة، لتنوع الصعوبات، ومشكلات تحديد مستويات القدرات المتشابهة، مما يجعل الدعوة لإجراء المزيد من الدراسات المعرفية في هذا المجال أكثر إلحاحا وأكثر ضرورة، وبخاصة في بيئتنا العربية التي تفتقد لمثل هذه الدراسات نوعاً ما بالرغم من ظروفنا وأوضاعنا الاقتصادية والتي لا تتحمل مزيداً من الهدر التعليمي وعدم الاستفادة المبكرة من إمكانات وقدرات هذه الثروة البشرية.

استخدام أساليب العلاج المعرفية لذوي صعوبات التعلم في القراءة (نموذجا):

تركز الأساليب المبنية على النظريات المعرفية على تفكير الطالب أثناء تعلمه للمهمة وهذا يختلف عن منطلق الأساليب السلوكية التي تركز على السلوك الخارجي، وكأنها تغفل ما يدور في تفكير الطالب. إن الأساليب المعرفية تأخذ الناحيتين بعين الاعتبار، فاهتمامها بتفكير الطالب لا يصرفها عن العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم الطالب، فالنظريات المعرفية ترى أن التعلم ناتج عن التفاعل بين الطالب وبيئة التعلم بما في ذلك الوضع الذي يتعلم فيه والمواد المستخدمة في التدريس وعملية التعلم ذاتها، فالمعلم يحاول أن يتعرف على رؤية الطالب لكل ما يدور في بيئته وتحليله وتفسيره فالملاحظ فوراً أن الأسلوب المعرفي يأخذ في الاعتبار دور الطالب في عملية التعلم (Gearheart et ،al. 1986).

في حين أن النظريات السلوكية تعزو عدم تعلم الطالب إلى العوامل الخارجية، بينما ترجئ النظريات المعرفية فشل الطالب في التعلم إلى الطالب نفسه وأن استجابته لبيئة التعلم لم تكن ملائمة بما يكفل التعلم. وقد ظهرت على أساس هذا التوجه أساليب متعددة تحاول إيجاد أفضل الطرائق لتدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، فمن بينها أسلوب القدرات الخاصة، والأسلوب النمائي وأسلوب معالجة المعلومات.

لعل أهم هذه الأساليب، أسلوب معالجة المعلومات التي تبحث في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات الواردة إليه عن طريق الحواس، وتركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة والإدراك. وتؤكد نظريات معالجة المعلومات على الترابط و التفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، كما تفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة وتحكم تساعد الطالب على التنسيق بين العمليات التي تجري في آن واحد ومراقبتها واختيار الإستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات. (Swanson ، 2004) .

وللاستراتيجيات المعرفية مكونات أساسية هي: الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والاختبار، والتعديل، والتقويم، ففي مرحلة الوعي يدرك الطالب أنه لا بد من إجراءات معينة حتى يحدث التعلم، أما في مرحلة التخطيط فيعد الطالب تفكيره لما سيقوم به، فهو يضع أمامه الهدف وكيف سيصل إليه، بينما تهتم المراقبة بمتابعة سير العملية الفكرية الداخلة في التعلم ، ومعرفة ما يجري من فهم و أفكار، فالمراقبة بمثابة الإدارة العامة للمؤسسة فهي تعرف مهمَّات الأقسام، وكيف يجب أن تنفذ ومدى تنفيذها، أما الاختبار فيمكن أن يتم عن طريق طرح سؤال في أي مرحلة من مراحل التعلم لمعرفة مدى الفهم أو المعرفة، هذا ويتمثل التعديل في إجراء تغيير على طريقة التعلم إذا لزم ذلك، في حين أن التقويم يهتم بالحكم على الأداء من حيث كميته ونوعيته ومدى قربه من الهدف (Wagner ،1997) .

إن نظريات معالجة المعلومات المعرفية قد أسهمت في إعداد وتطوير أساليب فاعلة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وخاصة تلك التي تدور حول تنشيط عملية التعلم لدى الطالب، وتمكينه من الاستقلالية في التعلم بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في التعلم، وتتصف الأساليب المبنية على مفهوم معالجة المعلومات بالاستراتيجيات الآتية:

- إعطاء موجهات للطالب تساعده على الانتباه إلى المهمَّات ذات العلاقة أو إلى الخصائص المميزة لها كإعطائه قائمة بعناصر الموضوع أو كتابة الكلمات المهمَّة بخط مميز.
- إرشاد الطلاب إلى دراسة الفروق بين المثيرات واستنتاجها حتى يستطيع التمييز بينها، كالخصائص المميزة بين حرفين متشابهين أو صوتين متقاربين.
- تدريب الطالب على استخدام المحتوى ليساعده ذلك على الإدراك، فقد يعرف الطالب الكلمة من خلال المعنى بدلاً من التركيز على حروفها، والخلط بينها وبين كلمة مشابهة مثل: (العِلم و العَلَم).
- مساندة الطالب في ترتيب المعلومات وتحديدها لغرض تحسين مفاهيمه الحالية ومهاراته.
- تدريب الطالب على استخدام استراتيجيات معينة للتذكر كالتصنيف والمقارنة.
- تدريب الطالب على استخدام المنظمات والإيضاحات التي تساعده على فهم المعلومات وتذكرها كخرائط المعاني والمفاهيم.
- تدريب الطالب على المرونة في التفكير وعلى حل المشكلات مما يشجعه على استخدام قدرات التحكم بأسلوب واع (أبو نيان، ٢٠٠١).

ثالثاً: الأساليب المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطوي فكرة التعلم الاجتماعي على أن التعلم ينتج من التفاعل الاجتماعي بين طرفي عملية التعلم وهما المعلم والطالب، وأن كل واحد منهما يؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم. ويعد استخدام السيكودراما أحد الأساليب المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي، وقد بدأت السيكودراما في مسرح العفوية أو التلقائية (Spontaneity)؛ إذ لم يكن المشاركون بالتمثيل المسرحي من خلال مسرح التلقائية ممثلين محترفين، ولم يكن لديهم نصوص مكتوبة. وإنما كانوا يؤدون أدوراً أو يمثلون أدواراً من أحداث الحياة اليومية المستقاة من قصص وأخبار الجرائد، مما يقترحه المشاهدون داخل المسرح. وكان المشاهدون بعد عملية التمثيل يُدعون إلى مناقشة الخبرات التي شاهدوها. وقد لاحظ مورينو من خلال مشاهدته لمسرح التلقائية إن المشكلات الشخصية وردود أفعال المشاهدين تؤثر في المواضيع والمواقف المختارة للتمثيل، والطريقة التي يؤدي فيها الممثلون أدوارهم. كما لاحظ مورينو أن لاعبي الأدوار والمشاهدين يشعرون بالراحة النفسية الناتجة عن تنفيس انفعالات مكبوتة في داخلهم لسبب ما (أبو مغلي وهيلات، ٢٠٠٨)



وتعد السيكودراما من أفضل طرق الإرشاد أو العلاج الجماعي ويمكن استعمالها في الإرشاد الفردي والجمعي والإرشاد الأسري بفاعلية. إن المبدأ الأساسي في السيكودراما

هو التلقائية التي عرفها مورينو بأنها قدرة الشخص على مواجهة كل موقف جديد بطريقة سليمة، وإن هدف السيكودراما هو تنمية قدرة الفرد على أراء أدواره في الحياة على نحو مبدع ليتمكن الفرد من مواجهة مطالب الحياة في المواقف الجديدة التي يواجهها بطريقة سليمة بدلاً من أن يستخدم أنماطاً جديدة من الاستجابات قد لاتتوافق مع الواقع الصحيح (Corey، 2001).

ويرى دايتون (Dayton، 2005) أنه من المفيد في محاولة تعديل سلوك الطفل استغلال هذه الفكرة (السيكودراما) في تعديل أنماط مختلفة من السلوك المشكل أو تغييرها من خلال مسرحية يتوحد الطفل مع شخصياتهم واعتبارهم نموذجاً يحتذى به. فالأساس النظري للسيكودراما جاء من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandoera) حيث يتعلم الطفل عن طريق المحاكاة وتقليد الآخرين الذين يشكلون نماذج له، واستخدم بادورا النمذجة في علاج السلوك العدواني عند الأطفال حيث حقق نجاحاً. وقد استعان مورينو بمبادئ هذه النظرية ونظرية السلوك الإجرائي في طريقة العلاج السلوكي (السيكودراما) حيث يستطيع المسترشد عن طريق ملاحظة سلوكه وسلوك الآخرين وقيامهم بالتمثيل من التعليم وتعديل سلوكه.

تعريف السيكودراما:

تعدّ السيكودراما شكلاً من الأداء الارتجالي (غير المتكلف) لدور أو أدوار عدة يرسمها المعالج، ويؤديها العميل تحت إشرافه، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة بعض العلاقات الاجتماعية وتعميق الوعي نحوها. ويقوم عادةً العميل بأداء دوره كما لو كان دوراً حقيقياً، أو يؤديها متخيلاً له كما لو كان يظن أنه يفعله أو كما يجب أن يؤديه. ويتمثل نجاح هذا الأسلوب في تحقيق أهدافه العلاجية في توفير أكبر عدد من الحرية والتلقائية في الأداء وتأكيد الثقة بالذات، والتشجيع المستمر لإظهار أعمق المشاعر المكبوتة، والتعبير عن الصراعات، والتخفيف من الإحباطات، والتفريغ الانفعالي والتداعيات الطليقة والبعيدة. وتتمثل فطنة المعالج وذكائه في نسج المواقف التي يؤديها المريض، وفي توجيهه إلى أداء تلك المواقف.

عرّفت الخولي (٢٠٠٣) السيكودراما بأنها شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي الذي ابتكره مورينو، وهي عبارة عن تمثيل مسرحي يقوم فيه الفرد بأداء أدوار من حياته على نحو تلقائي ليس مقصوراً على الكلمات فقط، ولكن على جميع أنواع التعبير

الأخرى، مثل التمثيل والتفاعل، والرقص، والغناء، والرسم بمساعدة فريق يختاره في حضور المعالج، مما يحقق له نوعاً من الاستبصار الجديد بذاته وبمشكلاته، وتعمل على تطهيره من التوتر، وذلك باستخدام عدد من الفنيات الدرامية التي تساعد الفرد، الذي يقوم بالعرض على فهم جديد وتغيير نماذج السلوك الخاطئة، ثم بعد ذلك مناقشة العرض وتحقيق التكامل والخبرة والفهم للخبرة التي يتم عرضها. ويعد هذا التعريف أكثر إجرائية ؛ إذ يصل بالعميل إلى أن يكتشف خبرات تتعدى الظاهر إلى الأعماق، وإلى تعلم نماذج السلوك الحسنة، وذلك بعد طرح نماذج السلوك الخاطئة التي تقوقعت ذاته بداخلها.

ويرى (Corey 2001) السيكودراما بأنها أسلوب يسهم في تقديم الفنيات للناس للاتصال ببعضهم بعضاً بطريقة مؤثرة، في تسهيل التعبير عن الأحاسيس بطريقة تلقائية وفق تفاعل حيوي داخل المجموعة، كما تسهم في اكتشاف الصراع والمشكلات بين الأشخاص.

عناصر السيكودراما كما حددها مورينو:

١. الشخصية المحورية (المؤدي): Patient Sublet

وهو الذي يقوم بالدور الرئيس على خشبة المسرح، والمطلوب منه هو أن يكون هو نفسه وأن يصور عالمة الخاص،وليس المطلوب أن يكون ممثلاً Actor، لأن الممثل مجبر على التخلي عن شخصيته الحقيقية لكي يتقمص الدور الذي حدده له مؤلف المسرحية.

وللمؤدي مطلق الحرية في أن يعبر عن نفسه كما يريد له أن يقول أو يفعل كل ما يخطر بباله دون قيود، وهذا هو معنى التلقائية. ويشمل هذا التعبير الحر عن النفس بالوسائل اللفظية و غير اللفظية على حد سواء، وهو ما يعرف بالتنفيس عن طريق التمثيل Acting out (إبراهيم، ١٩٩٤).

٢. المخرج (المعالج): Director Therapist

ويستعمل اصطلاح المخرج هنا للإثارة أي (المعالج النفسي) والذي يقوم بالوظائف الآتية:

- مسؤول عن إعداد المسرح للحدث الدرامي، والإشراف على التجهيز الموسيقى، والإضاءة والديكور.
- مسؤول عن تحويل قصة المؤدي التي يحكيها للمجموعة إلى حدث درامي تفصيلي بما يتضمنه من بعض الحوارات، وكذلك سيناريو الأحداث، والمسئول عن تحويل البناء الدرامي للمشكلة وتحويلها إلى قصة تمثيلية.

- مسؤول عن تحريك الممثلين والمؤدي على خشبة المسرح من حيث التوجيه ومساعدة الممثلين على الفهم والوصول إلى درجة الإحساس بما يقومون به من أدوار.
- وظائف علاجية من حيث مقابلة المؤدين الذين يرغبون في العلاج ومساعدتهم على فهم أنفسهم، وكذلك إعداد المجموعة للعلاج السيكودراما، وكذلك اختيار المؤدي الذي يقدم المشكلة في كل حلقه علاجية، كما إنه مسؤول عن تحديد نوعية الأساليب العلاجية المستخدمة في العلاج.

٣. فريق المعالجين المساعدين (الأدوات المساعدين): Auxiliary Egos

(الأنا المساعدة) ويطلق هذا المصطلح على الشخص الذي يشارك في العلاج السيكودرامي بهدف مساعدة المؤدي في الاستبصار بمشكلاته. والأنا المساعدة شخصية هامة تؤدي دوراً في حياة المؤدي، لذا تتنوع أنواعها وتتعدد مابين شخصية الوالد أو الوالدة أو أحد المدرسين، وباختصار يمكن أن يكون الأنا المساعدة شخصية مهمة أو ثانوية في حياة المؤدي.

٤. الجمهور: Audience

هو مجموعة الحاضرين أو المشاهدين، وهو يؤدي الجوقة (الكورس) في المسرح الكلاسيكي، فهو يمثل الرأي العام بالنسبة للمريض، حيث إن استجاباته أو تعليقاته (والتي تتراوح بين الضحك أو المزاج اللطيف) تعكس مدى قبول المجتمع أو رفضه لما يصدر عن المؤدي من قول أو فعل، وكلما كان شعور المؤدي بالوحدة طاغياً، كلَّما اشتدت حاجته داخل الجلسة إلى جمهور يفهمه ويتقبله. ومن ناحية أخرى فإن المؤدي يصور أو يعكس ما يدور في نفوس الجمهور، فالجمهور يرى نفسه في المؤدي، ويرى في المؤدي نائباً عنه وينطق باسمه (إبراهيم، ١٩٩٤).

٥. خشبة المسرح: stage

وهذا المكان هو الذي يؤدى فوقه العلاج السيكودرامي، ولا توجد أي شروط معينة لهذا المسرح، ولا يوجد بشكله التقليدي إلا في أماكن التدريب، وإن البعض يفضله أن يكون دائرياً، وأن يسمح بالحركة وأن يعلو قليلاً عن سطح الأرض، ويمكن أن يتم التغافل عن كل الشروط وصولاً إلى مكان ما يتم فيه ذلك، ويرى "مورينو" أن خشبة المسرح ليست ضرورية (Moreneo، 1985).

أساليب السيكودراما:

يستخدم في التمثيل النفسي المسرحي (أثناء جلسات السيكودراما) عدد من الأساليب الخاصة، من أجل تقوية المشاعر وتكثيفها إلى التنفيس العواطف، وفهم الذات. وجميع هذه الأساليب تستخدم إثناء مرحلة التمثيل،مما يساعد في نجاح عملية السيكودراما.وهناك العديد من أساليب السيكودراما ذكرها بلانتر (Blatner،2000) منها:

١. المناجاة والتداعي Solioquy Technique: لقد حاول مورينو أن يصل إلى أعماق مستويات عالم المشارك الداخلي،وقد توصل إلى حقيقة، مفادها أن داخل الشخص لا يكون كاملا، فالشخص يجب أن يعبر عما في داخله، وذلك يساعده في إخراج ذلك في صورة لفظية، إذ يطلب من المشارك أن يتخيل نفسه بمكان ما وحده، ويطلب منه أن يحلم بصوت عالٍ حتى إذا وصل إلى نقطة معينة يطلب منه المخرج التوقف عن الكلام، ويدير وجهه باتجاه آخر عن الجمهور ثم يتحدث عما يشعر به، وما يفكر فيه في تلك اللحظة، وهذا يساعد في التعبير عن مشاعره التي لا يستطيع التعبير عنها في الظروف العادية، كما يؤدي إلى توضيح مشاعر الفرد بطريقة تلقائية مباشرة وبدون رقابة ذهنية.

٢. تكرار أداء الدور Behavioral Rehearsal: وهو أحد أشكال أداء الدور والذي أصبح مقبولاً على نطاق واسع في مجال التدريب على التوكيدية،وفي تعلم المهارات الاجتماعية، فالأدوار التي جُسِّدت يمكن أن يعاد تمثيلها مرة أخرى، وإعطاء تغذيةٍ راجعة،والتعليم والتدريب، والاقتداء بأنموذج، وإعادة التمثيل على نحو متكرر،تماماً مثل بروفات الحفلات الموسيقية أو الدراسية.

٣. تقديم النفس Self-Presentation: يقوم الطفل بتقديم نفسه وأسرته وأصدقائه، إذ يؤدي الطفل دور الوالد، والطفلة دور الوالدة فيدرك الطفل العلاقة بين الوالدين، مما يعمق العلاقة بينه وبين والديه وفهمه لهما، أو بينه وبين أصدقائه.

٤. إدراك النفس بصورة واقعية Technique Of Self-Realization (فهم الذات): تقوم الشخصية المحورية بتمثيل مواقف معينة من حياتها بمساعدة الذوات المساعدة لبناء أسلوب خط سوي من الشخصية بدلاً من الأنماط السابقة. فهو (المشارك) يمثل مواقف مؤلمة من حياته، ومن خلال حركاته يخرج ما يضايقه.

٥. البديل المزدوج Double Technique: يقوم المشارك بتمثيل نفسه، وكأنه في

حوار بين المشارك وذاته، ويمكن أن يؤدي المشارك دور المشاهد والعكس، ويمكن أن يساعد الآخرون (الذوات المساعدة)، المشارك عندما يصل إلى ما يعانيه على مستوى الذات، كما لو أنه الذات المضطربة للوصول إلى الحل، إذ تقف الذات المساعدة خلف البطل، وتقلده في السلوك. وقد تتكلم عنه للكشف عن مشاعر المشارك الداخلية من خلال التعبير، وتكون هذه الذات المساعدة حلقة وصل بين المخرج والمشارك، زيادة وعيه بصراعاته الداخلية، ومشاعره المكبوتة والتعبير عنها. (Karatas، 2011)

٦. المرآة Mirror Technique: عندما لا يستطيع المشارك التعبير عن نفسه بالكلام تقوم الذات المساعدة بتمثيل دوره، والمشارك مع المشاهدين يراقب الذات المساعدة، وهي تقويم بدوره، حتى أن ذات المساعدة تنادي باسم المشارك،مما يؤدي بالتالي إلى تقويم ذاتي وموضوعي لنفسه،فيرى نفسه في عيون الآخرين، ويدرك أي تناقض بين ما تدركه ذاته،وبين ما تقوله ذات الآخرين.

٧. الاستعمال الرمزي Symbolic Realization: عندما يخشى الفرد التعبير عن مشاعره بصراحة، فينسج قصة معينة تعبر عن رأيه بشكل رمزي دون الإشارة بشكل مباشر.

٨. المعالجة عن بعد Treatment of distance: يتم من خلاله علاج الطفل وهو غائب فيمثل الأب أو الأم أو أحد المقربين دور الطفل، دون علم الطفل فتمثل المواقف المضطربة أمام المعالج.

٩. الكرسي الفارغ Empty Chair Techniqe: هذا الأسلوب يتيح فرصة للأشخاص غير الواثقين من التعبير عن مشاعرهم،حيث يخيل للبطل أن عدوه جالس على كرسي فارغ ليتفاعل معه، فغياب الشخص يقلل من مخاوف البطل،مما يتيح له المجال في التعبير عن مشاعرهم على نحوٍ أكثر فاعلية.

١٠.الدكان السحري Magic Shop: ويفترض هذا الأسلوب دكاناً مسحوراً يتعامل بالبيع والشراء، لكنه لا يشتري أو يبيع بضائع أو سلع،لكنه يشتري أو يبيع السمات والصفات الشخصية، أو الأفكار، أو المبادئ، ويقوم المخرج بدور البائع، أي سيطلب من أعضاء المجموعة شراء أفكار، أو مبادئ أو مشاعر يشعرون أنها تنقصهم: مثل الحب، الحنان، والشجاعة، شريطة عدم مقايضة ذلك بالنقود، بل بمشاعر يريدون التخفيف والتخلص منها: كالحقد، الحسد، الكراهية، ويركز الدكان السحري على أهمية وجود نموذج مرجعي،لتنمية تلك القيم الإيجابية والتخلص من السلبية (سناري، ١٩٩٩).

رابعاً: أساليب تعديل السلوك المعرفي:

إن أساليب تعديل السلوك المعرفي مستمدة من النظريات المعرفية والسلوكية، وتهدف إلى تعليم الطالب كيف يتعلم، ويتحمل مسؤولية التعلم، والتحكم في سلوكه.

ويضيف خاطر وآخرون (١٩٨٩) إلى الأساليب السابقة أسلوب القراءة العلاجية الذي يتضمن مجموعة من المبادئ، التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في برنامج القراءة العلاجية وهذه المبادئ هي:

١. ينبغي أن يحدد المعلم بدقة مستوى الطالب في القراءة، والمهارات التي يجيدها، والمشكلات التي يعاني منها.

٢. ينبغي أن يقاس تقدم الطالب في القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه، وليس بالنسبة إلى زملائه في الفصل.

٣. أن لا يكره الطالب على الوصول إلى مستوى معين في القراءة يكون عاجزاً عن الوصول إليه.

٤. البدء مع الطالب بما يستطيع قراءته، والتدرج معه من السهل إلى الأكثر صعوبة.

٥. إعداد مجموعة من التدريبات التي تعالج مشكلات الطالب الخاصة بالقراءة.

ويضيف الحقيل (١٩٩٥) إلى المبادئ السابقة التي تستخدم في القراءة العلاجية الآتي: –

- مساعدة الطالب على تمييز الكلمات بتدريبه على تحليل الكلمة ولفظها.
- زيادة سرعة القراءة بتدريبه على تقليل عدد الوقفات، والتخلص من العادات الرديئة في القراءة.
- أن يكون العلاج مصحوباً بالتقويم المستمر، وذلك لمعرفة ما يحرزه الطالب من تقدم وتحسن في قراءته.

خطة تعديل سلوك

Behavior Modification Plan

(B. M. P)

معلومات عامة: -

اسم الطفل: ....

السنة الدراسية: ....

الجنس: ....

تاريخ الالتحاق بالمركز / المدرسة: ....

العمر الزمني: .... سنة.................. شهر المدرسة الحالية: ....

مستوى (ونوع) الإعاقة: ....

الصف: ....

مصدر الإحالة: .... مصدر المعلومات: ....

....

نبذة تاريخية عن حياة الطفل: -

....

....

....

السلوك المستهدف بالتعديل: -

....

....

....

طرق قياس السلوك غير المرغوب فيه: -

....

....

....

وصف السلوك غير المرغوب فيه (بعبارات سلوكية قابلة للقياس):

....

....

....

مستوى أداء السلوك الحالي المستهدف:

....

....

....

تكرار السلوك غير المرغوب فيه:

....

....

....

مدة استمرار السلوك غير المرغوب فيه:

....

....

وقت ظهور السلوك غير المرغوب فيه:

....

....

....

مكان ظهور السلوك غير المرغوب فيه:

....

....

....

وصف السلوك المرغوب فيه (بعبارات سلوكية محددة):

....

....

....

طرق تعديل السلوك المستخدمة:

....

....

....

إجراءات التطبيق:

....

....

....

× التقويم (وصف السلوك الحالي بعد تطبيق طرق تعديل السلوك) من حيث:

تكرار ظهور السلوك:

....

....

....

مدة استمرار السلوك:

....

....

....

وقت ظهور السلوك:

....

....

....

مكان ظهور السلوك:

....

....

....

متابعة السلوك بعد التدخل العلاجي:

اليوم	التاريخ	تكرار السلوك	مدة استمرار السلوك

الرسوم البيانية

مرحلة الخط القاعدي

مرحلة العلاج

مرحلة المتابعة

التصميم التجريبي الذي تبناه معدل السلوك

تقويم فعالية أساليب تعديل السلوك المستخدمة: -

....

....

....

....

....

التوصيات النهائية:

....

....

....

....

....

تاريخ انتهاء البرنامج توقيع معدل السلوك

....

البرنامج التربوي في التدريب العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هناك خمسة أنواع من البرامج التربوية لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهذه البرامج هي كما يأتي:

١. برامج التدريب على العمليات النفسية الأساسية مثل: القراءة أو الكتابة أو التوازن، ويعتمد هذا البرنامج على تعليم المهارات البصرية الحركية، وتعليم المهارات الحسية الحركية.

٢. برنامج تدريب الحواس المتعددة، ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معا.

٣. برنامج تدريب الأطفال ذوي النشاط الزائد، ويعتمد هذا البرنامج على خفض عدد المثيرات الخارجية للأطفال ذوي النشاط الزائد، وتوفير الفرصة لهم لتوجيه هذا النشاط.

٤. برنامج التدريب المعرفي، ويعتمد هذا البرنامج على تقديم نماذج تعليمية حسية للطفل الذي يعاني من مظهر أو أكثر من مظاهر صعوبات التعلم.

٥. برنامج تحليل المهمات: Tast analysis procedure ويعد هذا البرنامج أو الأسلوب من الأساليب الرئيسة في التدريب العلاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتُحلَّل فيه المهمة التعليمية إلى عدد من الخطوات الفرعية الآتية:

- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية والتعبير عنها، وفيما إذا كانت هذه الطرق سمعية أم بصرية أم حسية.
- تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعليمية وهل تحتاج هذه المهمة إلى حاسة واحدة أو أكثر للتعبير عنها؟
- تحديد طبيعة المهمة التعليمية، فهل هي لفظية أو غير لفظية؟
- تحديد طبيعة المهمة التعليمية الاجتماعية.
- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهمة التعليمية (الخطيب، الحديدي،٢٠٠٣).

دور المعلم في مساعدة طلبة صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

هناك كثير من الأمور التي يمكن أن يفعلها المعلم لمراعاة احتياجات طلبة صعوبات القراءة (Dyslexia) بداخل فصله، وذلك من منطلق أن صعوبات القراءة (الديسلكسيا) تحدث بدرجات متفاوتة، وأن هناك الحالات البسيطة والمتوسطة، التي تشكل الغالبية الكبرى من حالات صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، التي يمكن علاجها ومراعاة احتياجاتها بداخل الفصل الدراسي العادي دون الحاجة لعزل هؤلاء الطلاب أو وضعهم في مدارس خاصة. وهذه الفئة التي يمكن لمدرس الفصل العادي، بالتدريب المتخصص، أن يكتسب المهارات اللازمة للتعامل معها، ومراعاة احتياجاتها، وتطويع أساليب تدرسيه والمنهج الدراسي المقرر ليلائم أساليب تعلمهم الخاص.

وهذه بعض الاستراتيجيات والنصائح البسيطة التي تشترك في أن معظمها استراتيجيات بسيطة يمكن لمدرس الفصل العادي استعمالها ومراعاتها في أثناء تدريسه ليستجيب إلى حاجات المعسرين قرائياً (Dyslexia) في فصله:

١. استراتيجيات تتعلق بالكلام والاستماع:

- تكلم بصورة واضحة ولا تستخدم كلمات غريبة لا يفهمها الطالب.
- تأكد من أن جميع الطلاب يسمعونك، وتأكد من عدم تأثير أي عوامل تشتت خارجية على استماع الطلاب.
- إذا كانت لديك أسئلة، اسألها سؤالاً سؤالاً، ولا تسأل أسئلة كثيرة مرة واحدة.
- حاول قدر الإمكان أن تستعمل القواعد النحوية في أثناء كلامك بما يناسب مستويات الطلاب الذين تتحدث إليهم واحتياجاتهم.
- حاول أن تشجع استخدام طريقة التفكير النقدية والكلمات التي تحفز الطلاب على ذلك مثل: "ماذا لو...؟، نعم ولكن....؟، وبعدها، أما... أو....؟".
- استخدم التضاد، والفرق بين الأشياء، وركز على وظائف الأشياء وأسبابها ونتائجها.
- يجب عليك دائماً أن تظهر استحسانك لكل محاولة يقوم بها الطالب للاستجابة لك، واستخدم هذه المحاولة كأساس للسؤال التالي.
- شجع على التفكير الاستكشافي بصوت مرتفع لتدريب استخدام أسلوب المنطق والتفكير عند الطلاب (جلجل، ١٩٩٥).

٢. استراتيجيات تتعلق بالقراءة:

- لا تجبر الطلاب على القراءة بصوت مرتفع على مسمع بقية تلاميذ الفصل، إلا إذا طلبوا أو تطوعوا لعمل ذلك، أو إذا أعطيت لهم وقتاً كافياً للتدريب على ذلك.
- تأكد من أن الأوراق التي توزِّعها واضحة وسهلة القراءة، والمسافات بين السطور واضحة.
- استخدم خطوطاً أكبر في الحجم قليلاً، وأنواعاً معينة من الخطوط المريحة للمعسرين قرائياً.
- لا تملأ الصفحة عن آخرها بالكتابة.
- حاول إبراز الكلمات الرئيسة في الأوراق التي توزعها على الطلاب خلال جعلها بلون مختلف، أو بلون ثقيل، أو بحجم خط أكبر من بقية الكلمات.
- حاول استخدام شفرة معينة للكلمات وأنواعها (مثلاً: يمكنك أن تستخدم اللون الأحمر للمضارع، واللون الأخضر للجمع، واللون الأزرق للكلمات المؤنثة، وهكذا).
- استخدم أوراقاً مختلفة الألوان لبعض الطلاب الذين قد يساعدهم تغيير لون الصفحات على القراءة.
- حاول أن تصف شفوياً ما هو مكتوب على الأوراق التي توزعها، أو ما تقوم بكتابته على السبورة.
- حاول أن تستخدم المسجل للمساعدة في تحسين القدرة على القراءة.
- اسمح باستخدام المواد التعليمية والأدوات المساعدة في القراءة كما تراه ملائماً.
- عند تقسيم الطلاب إلى مجموعات بداخل فصلك، تأكد من أن هناك طالباً يجيد القراءة، وآخر لا يجيد القراءة في كل مجموعة على الأقل لتنتقل الخبرة. والإفادة لمن لا يجيد القراءة بصورة غير مباشرة.
- إذا كان الطفل في أثناء القراءة لا يعرف، أو غير متأكد من قراءة كلمة ما، أخبره بالقراءة الصحيحة مباشرة، ولا تتركه يعاني كثيراً لأنه لا يعرف قراءة كلمة ما.
- شجع الطلاب ودرّبهم في فصلك على المهارات المتعلقة بالقراءة، مثل مهارات تعرف الحروف، إذ يمكنك تحضير قطعة قراءة وإعطاء مهمة لطلابك بأن يضعوا خطاً أو دائرة حول كلمة "الذي" على سبيل المثال التي تظهر في هذه القطعة. وبعد

الانتهاء "في غضون دقائق مثلاً يمكنك معرفة كم كلمة "الذي" وضع الطالب دائرة حولها. ويمكنك تكرار اللعبة أو التمرين مرات عدة حتى تزداد قدرة الطالب على التذكر البصري الذي يساعد عملية القراءة ويثبتها (البحيري، ٢٠٠٧).

٣. استراتيجيات تتعلق بالتهجئة:

- لن تتحسن القدرة على التهجئة لدى الطلاب المعسرين قرائياً (Dyslexia) بتحسن قدرتهم على القراءة نفسه، فالتهجئة مهارة مختلفة وصعبة الاكتساب بالنسبة للتلاميذ. ولهذا، يجب أن تقوم بتصحيح أوراق الطلاب حسب المحتوى والمعرفة التي اكتسبها الطلاب وليس على التهجئة، أو على أسلوب عرضهم وترتيبهم.
- من المحبط للغاية لتلميذ الديسلكسيا أن يرى جميع أخطائه الإملائية قد أُبرزت في الورقة، وربما يكون من الأفضل أن تضع خطاً أو نقطة بلون مختلف تحت الكلمة المكتوبة خطأ، بدلاً من تصحيح كل كلمة بالورقة.
- قد يكون من المفيد أن يتكلم المدرس مع الطالب حول الأخطاء الإملائية بدلاً من تصحيحها فقط، إذ إن تصحيحها من دون إبراز الخطأ والطريقة الصحيحة في كتابة الكلمات، حيث إنه لن يفيد الطالب ناهيك عن الإحباط الذي قد يصيبه من جراء ذلك.
- حاول أن تتبع سياسة وأسلوباً في التصحيح، بحيث تحاسب الطالب على المحاولة وليس النتيجة قدر الإمكان، أي أنه كلما حاول الدارس وبذل جهداً أكبر لتعلم هجاء الكلمات، كلما كان قدر المكافأة والاعتراف بالجهد.
- حاول أن تشجع الطالب وتكافئه على المهارات الإملائية التي يقوم بها بطريقة صحيحة، وضع له هدفاً يحققه في كل شهر مثلاً أو عند كل تدريب أو عمل واجب على التهجئة، بحيث يركز على تعلم مهارة تهجئة جديدة في زمن معين، ثم يقوم بقياسها بعد ذلك (جلجل، ٢٠٠٣).

البرامج العلاجية في علاج صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

يذكر الجوالده والقمش (٢٠١٢) إن الطرائق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة الطالب، فالأشكال المختلفة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع الطلاب الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرائق العادية في التعليم. ونتيجة لزيادة الوعي كان لا بد من أن يتوافر عدد من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تساعد الطلاب على تجاوز مشكلات القراءة، وفي مختلف الأساليب التي أقترحت

من قبل الباحثين، فقد كان التركيز على أسلوبين: أسلوب يشدد على قراءة الرموز، وأسلوب يركز على الإدراك للمعنى والطرائق التي تشدد على الرمز تعد أكثر كفاية في تعليم الطلاب كيفية فك الرموز وتعلمها لتدريبهم على تنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة، وبذلك نوفر المهارات الضرورية لكي يصبح الطالب قارئاً مستقلاً وسريعاً في قراءته.

ومن الطرائق الأكثر شيوعاً في علاج صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

طريقة تعدد الحواس (VAKT):

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع: حاسة البصر (Visual)، والسمع (Auditory)، والحاسة الحركية (Kinesthetic)، واللمس (Tactile) في تعلم القراءة. فاستخدام أسلوب الحواس المتعددة في التعليم سوف يعزز من قدرة الطالب على القراءة ويحسنها، حيث ينطق الطالب الكلمة، وبهذا يستخدم حاسة السمع، ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر، وأن يتتبع الكلمة، ويستخدم الحاسة الحركية. فإذا تتبع الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس (كيرك، وكالفانت، ١٩٨٨).

إن طريقة تعدد الحواس مهمة، وذلك لأن هناك عدداً من الطلاب لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة الكلية، والطريقة الصوتية. فطريقة تعدد الحواس من خلال الاعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم البرنامج التدريبي.

وتعد أساليب التعلم المختلفة المعتمدة على الحواس هي الأكثر شيوعاً وتُسمى عموماً بالنموذج البصري والصوتي والحسي الحركي، ويصف هذا الإطار المتعلمين من الناحية البصرية أو السمعية أو الحسية الحركية. ويقوم المتعلمون عبر حاسة البصر بمعالجة المعلومات المرئية بأكبر مستوى من الكفاءة ويفهم المتعلمون من خلال السمع بشكل أفضل، ويتعلم المتعلمون من خلال الناحية الحسية الحركية/الحسية من خلال الحركة واللمس. وأشار ميلر (Miller،2001) أن (٩٢٪) من الطلاب كافة في المدارس الابتدائية والثانوية يتعلمون من خلال حاسة البصر و(٣٤٪) يتعلمون من خلال وسائل سمعية و(٣٧٪) يتعلمون بشكل أفضل من خلال أوضاع حسية حركية/حسية.

والمقصود "بأسلوب التعلم" الطريقة التي يتمثل بها الفرد ويستوعب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، وهي الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والمشكلات. (قطامي وقطامي،٢٠٠٠).

ومع تطور الأبحاث المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، كانت الدعوة لمراعاة أنماط التعلم لدى هؤلاء الطلبة، لأنهم مختلفون عن بعضهم، فكما أنتج الانتخاب الطبيعي أفراد يختلفون في لون عيونهم، وبشرتهم، وشكلهم،فإنهم يختلفون أيضاً في أنماط تعلمهم ويفضلون أنماط تعلمية على غيرها (Kolb،1984).

وفي هذا الصدد وضح فليمنج (Fleming،2004) أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال عملهم على نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وهي اختصار للحروف الأربعة الأولى لأنماط التعلم وهي: النمط المرئي والنمط السمعي والنمط القرائي/ الكتابي والنمط العملي، وهذه الأنماط الأربعة تركز على وسائل حسية إدراكية، يفضل المتعلم من خلالها استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات لديه بهدف حدوث التعلم.

إن النمط المرئي أو البصري في التعلم هو نمط يعتمد المتعلم من خلاله على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، حيث يتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية: كالرسوم والأشكال، والتمثيلات البيانية والتخطيطية والعروض السينمائية، وأجهزة العرض إلى غير ذلك من تقنيات مرئية.

أما النمط السمعي للمتعلم: فان المتعلم يعتمد على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية: كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة والمناقشات، والحوارات الشفوية إلى غير ذلك من ممارسات شفوية

وفي نمط التعلم القرائي /الكتابي: فإن المتعلم يعتمد على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني، أو كتابتها التي تستلزم الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل والأعمال الكتابية إلى غير ذلك من ممارسات قرائية أو كتابيه.

وبالنسبة إلى نمط التعلم العملي أو الحركي: يعتمد المتعلم على الإدراك اللمسي العملي والتعلم باستخدام الأيدي لتعلم الأفكار والمعاني من خلال العمل اليدوي المخبري، وعمل التصميم والنماذج والمجسمات، وإجراء التجارب والأنشطة الحركية إلى غير ذلك من ممارسات عملية.

كما يوجد نمط خامس للتعلم وهو نمط التعلم المتعدد: وفيه يمتلك الطلبة أكثر من جانب من جوانب التفضيل، وبالتالي يختارون أكثر من أسلوب يتعاملون معه، كما يتمتعون بالمقدرة على التحول من أسلوب إلى آخر بكل سهولة وبالتالي هم أكثر تأقلماً من غيرهم.

ومن الطبيعي أن نماذج التعلم لا توجد بشكل حدي لدى الأفراد فهنالك البعض من لا يتدرجون تحت نموذج معين من هذه النماذج، ومع أن الطلاب الجيدين قد يتميزون بتفضيلهم لإحدى الحواس أو اقنية التعلم، فإنهم قادرون على تفعيل الحاستين الآخريين. أما الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلميه، فهم يعانون عادة خللاً في واحدة أو أكثر من أدوات إدخال المعلومات أو أنهم يميلون للاعتماد الكلي على أداة واحدة لإدخالها. (الوقفي، ٢٠٠٤)

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس (VAKT) في كثير من الطرق العلاجية منها على سبيل المثال:

١. طريقة فرنالد (Fernald Method):

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة؛ لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم. وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

- يختار الطالب بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويكتبها المعلم على الورق، ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس، والحاسة الحركية، والحاسة السمعية عند النطق.
- يطلب إلى الطالب تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.
- يتعلم الطالب كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتياً.
- التعرف إلى كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم) (السعيد، ٢٠٠٥).

٢. طريقة أورتون – جلنجهام (Orton–Gillingham Method):

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة (الديسلكسيا)، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس، والتنظيم والتصنيف، والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة، والترميز، وتعليم التهجئة. كما تؤكد ضرورة تعلم الطالب نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها، أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

٣. طريقة تدريبات هج–كيرك–كيرك للقراءة العلاجية: (The hegge–kirk–kirk Remedial Reading drills):

تم تطوير نظام القراءة الصوتية في هذه الطريقة بطريقة منظمة باستخدام المبادئ التي تعرف حالياً بالتعليم المبرمج والتي تعد فيها مواد التعليم المبرمج أكثر المواد الموجهة نحو السلوك،إذ تسمح للتلميذ بالانهماك بنشاط في التعلم والتقدم تبعاً لسرعته، فالمعلم هو مجرد موجه، وتقدم المواد المبرمجة في خطوات صغيرة متسلسلة، ويحصل القارئ على تغذية راجعة فورية عن مدى صحة الأجوبة.

٤. الطريقة اللغوية، وتستخدم طريقة الكلمة الكلية، في بداية القراءة، فتقدم الكلمات التي تحتوي على حرف علة قصير، وتتكون من حرف ساكن حرف علة ساكن، وتختار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة مثل (قلم، قال، قاس) (cab، lab، tab)، ويجب أن يتعلم الطالب العلاقة بين أصوات اللغة والحروف، أو بين (الفونيم وشكل الحرف).

٥. طريقة ممارسة خبرة اللغة: تمزج هذه الطريقة بين تطور القراءة، وتطور الاستماع والكلام والكتابة.

٦. طريقة القراءة الفردية: يختار الطالب مادة للقراءة حسب اهتماماته، وقدرته، ومدى تقدمه.

٧. طريقة التأثيرات العصبية: طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية شديدة، وهي مبنية على النظرية القائلة، بأن الطالب يستطيع أن يتعلم عند سماع صوته، وصوت شخص آخر.

٨. طريقة الخبرة اللغوية: تؤكد طريقة الخبرة اللغوية الفهم ، لأن لغة الطفل هي الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة، فيستخدم الطفل كلماته ليروي خبراته الشخصية شفويا، ويكتب المعلم هذه الخبرات على لوحة حائطية، وإذا استطاع الطفل أن يجيب عن الأسئلة ذات المعنى عن قصته، فيوجه النظر إلى الكلمات والحروف مفردة ومحاولة تذكرها.

٩. أسلوب القراءة الشخصي: وهنا يختار الطالب المواد ذات الاهتمام الشخصي ويقرأ تبعاً لسرعته الذاتية، وهذا يبعث الدافعية لدى الطلاب ليساهموا في القراءة بشكل كبير.

١٠. استراتيجيات التعلم التعاوني: يمثل التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التدريس الحديثة الذي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل، والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، وبالتالي فإن التدريب على اكتساب السلوك التعاوني يحل محل سيطرة المعلم في نظم التعليم التقليدية، كما يساعد على تعلم المعلومات والقيم واكتسابهما، والمشاعر، والسلوكيات الأخلاقية. وقد أشارت الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يساعد الطلاب في أن يكون لهم دورُ إيجابيُ في عملية التعليم والتعلم، مما يخلق جواً تعليمياً يساعد على الفهم والاستيعاب

استراتيجيات التعلم التعاوني:

يتطلب تنفيذ التعلم التعاوني فهم أنماطه المختلفة، كما له استراتيجيات وفنيات متعددة، ومن أبرز استراتيجيات التعلم التعاوني:

١. التعلم كمجموعات Learning Together

وهو إعطاء مجموعة من (٦-٤) أشخاص عملاً محدداً يجب أن ينجزوه سوية، وعلى أفراد كل مجموعة أن يساعدوا بعضهم بعضاً؛ ليتأكدوا أن كل فرد أنجز المهمة، وعلى المجموعة التي تنجز المهمة أولاً مساعدة المجموعات التي لم تنته. ويتم التعزيز هنا على التعاون وإنجاز المهمة. وفي هذه الطريقة لا يوجد منافسة بين المجموعات.



٢. التعلم كفرق طلابية وتقسيم المهمات: وهي إحدى الطرق المستخدمة في تعليم المجموعات، إذ يقسم المعلم الصف إلى مجموعات عدة متباينة، وكل مجموعة تحتوي (٦-٤) طلاب ذوي إمكانات مختلفة، وتكون بمعزل تام عن المجموعات الأخرى. ويتم إعطاء المادة التعليمية بالطرق التقليدية مثل المحاضرات والمناقشة...الخ، ثم يوزع المعلم عليهم عملاً معيناً؛ ليقوموا بالعمل أفراداً.

وفي نهاية المدة التعليمية التي تستغرق في العادة أسبوعاً، يتم إجراء امتحانات قصيرة، وتجمع العلامات، وتكون المجموعة الفائدة هي التي يحقق أفرادها أعلى العلامات.

٣. التعلم كمجموعات (ألعاب، مباريات): وهذه طريقة أخرى طورها (Slavin، 1983)، وتقوم على اشتراك الطلبة من المستوى التعليمي نفسه في مباريات كأفراد. بطريقة تسهم في تعزيز التنافس العلمي بطريقة مثيرة تحقق الفائدة الناجمة عن التفاعل والتواصل بين الأقران، وبالتالي فإن الفائدة تعمم عليهم.

٤. التعلم بطريقة التبادل (التعلم التبادلي): إن أفضل طريقة للتعلم هي التعلم التبادلي، حيث يأخذ الطالب دور الطالب والمعلم، وهذا يتيح للطالب أن تؤدي دوراً أكثر تأثيراً من الدور الذي يؤديه عادة، والمتمثل بالتلقي حيث يقع على عاتقه أن يقوم بالتحضير وتجهيز نفسه ليقوم بدور المعلم في جزئية ما يتم اختياره كي يشرحها لزملائه

مما يعزز قدرته على التعلم.ومن الجدير بالذكر أن التعليم التبادلي (Reciprocal Teaching) يعد منهجاً لتدريس القراءة طوّرته في الولايات المتحدة الأمريكية كل من أنيماري بالينكسار (Annemarie Palincsar) وآن براون (AnnBrown) من أجل مساعدة المعلمين على ضمان تحقق الفهم والاستيعاب أثناء القراءة. وهذا النمط من التعليم يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلبة حيث يتولى الطلبة المشاركون بمثل هذه العملية أخذ دور المعلم بتعاقب الأدوار. وهذا نوع من التدريس التفاعلي حيث يتولى المعلم أو الطالب قيادة مجموعة من المتعلمين بحيث تقتصر على قراءة نص محدد بهدف الوصول إلى استيعابه. ويعمل أفراد المجموعة أثناء عملهم الجماعي على رصد فهمهم للنص المقروء من خلال التوقف عند فترات فاصلة منتظمة يتم فيها الطرح، ويعدّ أسلوب التعليم التبادلي أسلوباً شاملاً لتعليم الاستيعاب في القراءة، ويستند إلى الأفكار التي تستقى من الوعي المعرفي، ونظرية النسق والنظرية الاجتماعية الثقافية في التعلم، فمن الوعي المعرفي يأتي التأكيد القوي على نشاطات مراقبة الاستيعاب (كالتدقيق لمعرفة ما إذا كان الاستيعاب كافياً في ضوء أهداف القراءة). ومن نظرية النسق يحتوي هذا الأسلوب على النشاطات التي تشجع الطالب على تفعيل خلفيته المعرفية ذات الصلة للمساعدة على الاستيعاب والتعلم. ومن النظرية الاجتماعية الثقافية تأتي فكرة تبادل التعليم حيث يتبادل المعلم والطلاب أدوار القيادة (الوقفي،٢٠٠١).

ولكل أسلوب تعليميي أهداف يسعى لتحقيقها، وأهداف أسلوب التعليم التبادلي تتمثل في ما يأتي:

- تطوير أدوات موضوعة لتقويم أداء الطالب ودرجة فهمه للنص.
- تطوير الطرائق التي تساعد الطالب على فهم النص القرائي الطويل واستخدامها.
- بناء مهمة التعلم كنشاط تعاوني بين المعلم والطالب.
- تقليل الجهد الذي يبذله المعلم وطلبته والجهد الذي يبذله الطلبة بين أنفسهم من أجل التوصل إلى فهم النص.
- تنفيذ خطوات التعلم وتقويم الأداء (قطامي، ٢٠٠٥).

ويمثل أسلوب التعليم التبادلي أحد الأساليب التي تقوم على استخدام الأنشطة العقلية التي تستثير تنشيط الفهم والمناقشة والحوار، ويمثل أسلوب التعليم التبادلي الإستراتيجيات الفرعية التالية والتي أشار إليها (الزيات،٢٠٠٨).

- استثارة الأسئلة حول محتوى النصوص المعروضة.
- تلخيص النقاط والأفكار الرئيسة المهمة.
- إيضاح المفاهيم والمصطلحات والمعاني غير المفهومة.
- التنبؤ القائم على الفهم والتفسير لما يقرأ.

استراتيجيات تدريس الرياضيات لطلبة صعوبات التعلم:

هناك العديد من الاستراتيجيات والوسائل المساعدة في تدريس الرياضيات لطلبة صعوبات التعلم التي تساعد في التخفيف من مشكلة هؤلاء الطلبة ومنها: –

- زيادة زمن التعلم من خلال توفير الوقت الكافي لتدريس الرياضيات مع تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يتعاون أفرادها على حل المسائل.
- توظيف التعلم الفعال من خلال تقسيم الحصة لدراسية إلى أجزاء كل جزء يعبر عن خطوة، وهذه الخطوة تمهد إلى ما يليها من الخطوات اللاحقة.
- تغيير حجم المجموعة ويفيد ذلك في نشاطات العصف الذهني، وحل المشكلات في حين تفتح المجموعات الصغيرة مجالاً أوسع للانتباه الشخصي من قبل المعلم.
- استخدام أمثلة واقعية من خلال المواقف الحياتية اليومية للطالب مما يسهل عليه إمكانية استيعاب المفاهيم الجديدة.
- التنوع في أساليب التعزيز من خلال قيام المعلم بتدريب طلابه على الخطوات الصحيحة للحل بغض النظر عن الإجابة، وتعزيزهم معنوياً ومادياً مما يعزز وبشكل أفضل فرص النجاح.

الخدمات والبدائل التربوية:

تتوافر في مجال التربية الخاصة العديد من البدائل التربوية المتنوعة والمتباينة والتي يمكن من خلالها تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تقدم ضمن فريق واحد متكامل من الأسرة والمرشد وإدارة المدرسة، ومعلم غرفة المصادر، وحتى يتمكن الفريق التربوي من تحقيق أهدافه التربوية. ويقوم الفريق المختص عادة بتقويم الحاجات التربوية للطالب من خلال جمع المعلومات الشخصية وتقويمها والتي يترتب عليها قرار وضع الطالب في البيئة الأكثر ملاءمة لحاجاته.

ويعني مصطلح البدائل التربوية كافة الإجراءات والترتيبات التعليمية والعلاجية، التي يمكننا من خلالها تقديم الخدمات التعليمية لهذه الفئة، وبالرغم من أن الصف العادي يعد من أكثر البيئات التعليمية انسجاما مع مفهوم البيئة الأقل تقيدا، إلا انه لا يلبي احتياجات جميع الطلبة الذين هم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة لذلك كانت الحاجة ملحة إلى إيجاد بديل يمكننا من خلاله تقديم الخدمات للطلبة الذين لديهم مشكلات تعليمية بشكل يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم. (Elliott & Mckenney ، 1989).

ومن البدائل التربوية في مجال التربية الخاصة ما يأتي:

١. مدرسة داخلية: Residential School وتعد هذه المدارس من أقدم برامج التربية الخاصة حيث تعود بداياتها إلى قبيل نشوب الحرب العالمية الأولى، وفي الغالب كانت هذه المدارس معزولة عن التجمعات السكانية، والخدمات المقدمة فيها تشتمل على الخدمات الإيوائية والصحية والخدمات الاجتماعية التربوية (Lewis & Doorlag ، ١٩٨٧).

٢. مدرسة خاصة نهارية Special day school: وفيها يقضي الطلبة نصف اليوم تقريبا لتلقي الخدمات التربوية والاجتماعية، ويقضون فترة ما بعد الظهر في منازلهم، ومع ذويهم ضمن الجو الأسري الطبيعي لهؤلاء الأطفال (Cart Wright et al ، ١٩٨٩).

٣. الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية Special Classes Within regular School: وهي صفوف ملحقة بالمدرسة العادية مخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب فئات هؤلاء الأطفال، ولا يتجاوز عدد الأطفال في الصف الواحد عشرة أطفال ويتلقون البرامج التعليمية في الصف الخاص من قبل مدرسي التربية الخاصة بينما يتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي المدرسة نفسها مع أقرانهم العاديين.

٤. الأخصائي المتنقل: وهو الشخص المتخصص في مجال التربية الخاصة حيث يتنقل بين عدد من المدارس في المنطقة أو الحي لتقديم الإرشادات للمعلمين حول آلية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تعليمهم

٥. المعلم المستشار: وهو المعلم المختص في التربية الخاصة ويقدم خدمات تربوية وتعليمية، ويضع الخطط التربوية الفردية والتعليمية الفردية بالتعاون مع معلمي الصفوف الأساسية، كما يقوم بتشخيص الطلبة.

٦. غرفة المصادر: هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية معدة إعداداً خاصاً، ومزودة بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب حيث يقضي الطلبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في هذه الغرفة لتلقي التعليم الفردي. فالطلبة يقضون معظم يومهم الدراسي في الصف العادي، ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية، وهناك طلاب آخرون يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر، ويقضون جزءاً من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية.أما بالنسبة إلى معلم غرفة المصادر فهو معلم مؤهل ومدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على المهارات التي يحتاجونها بالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بدور التنسيق مع معلمي الطلبة العاديين، وتقديم المساعدة في عملية إعداد البرنامج التعليمي المناسب.

وفي هذا المستوى للطلاب الذين لديهم صعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية في الصف العادي (كمهارات الحساب والقراءة والكتابة) فهو يتلقى تعليماً خاصاً بغرف المصادر(الخطيب، ٢٠٠٤).

وغرفة المصادر عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، تتراوح مساحتها بين (٣٠م٢ و٤٨م٢) مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية والألعاب التربوية المناسبة، ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتراوح عددهم ما بين (٢٠ و ٢٥) طالباً وطالبة، من الصفوف الثاني وحتى السادس الأساسي، ويشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات يحملون مؤهلات في التربية الخاصة.

البرنامج التربوي المقدم داخل غرفة المصادر:

البرنامج التربوي لغرفة المصادر ليس جديداً على التربية الخاصة، فقد قدم البرنامج التربوي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من ذوي الإعاقات البصرية، عن طريق معلمي غرفة المصادر منذ الثلاثينيات، ولكن استخدامها مع ذوي الإعاقات البسيطة مثل القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا، والمضطربين انفعاليا بدرجة بسيطة، وذوي صعوبات التعلم، لم يقترح حتى أواخر الستينيات أو أوائل السبعينيات.

وقد طُوِّر أحد البرامج التربوية بوساطة روجر ريجر١٩٦٩ (Roger Reger) حيث أشار إلى أن الأساس الذي يبنى عليه البرنامج هو أن يعمل معلم غرفة المصادر جنبا إلى جنب مع معلم الصف العادي، لكي تدور جميع أنشطة معلم غرفة المصادر حول برنامج معلم الفصل العادي.

وقد ظهرت في تلك الفترة بعض المهارات التي تتعلق ببرنامج غرفة المصادر منها:

١. إمكانية إفادة الطلاب من تدريبٍ معين في غرفة المصادر، مع بقائهم مدموجين مع زملائهم في الصفوف العادية.

٢. مشاركة المعلم العادي لمعلم غرفة المصادر في تطبيق البرنامج التربوي المقرر.

٣. عملية احتواء الأطفال الصغار الذين لديهم مشكلات بسيطة، ومازالت تنمو يمكن أن تمنع الاضطرابات الشديدة اللاحقة.

٤. عدم وجود عزل، يقلل من الوصم المقرون دائما بتلقي اهتمام خاص.

نظرا للاحتياجات الخاصة والتي لا بد من توافرها لطالب الحاجات الخاصة، والتي يختلف فيها عن بقية أقرانه من الطلاب غير العاديين، وتأكيدا على أهمية مراعاة الفروق الفردية، شرع القائمون على البرنامج التربوي في مجال التربية الخاصة بالعمل على إيجاد خطوط عريضة تشكل المحتوى التعليمي الذي يؤسس للبرنامج التربوي، بناء على قياس مستوى الأداء الحالي للطلاب والذي يتم الحكم عليه من خلال فريق متخصص. ذلك أن البرنامج التربوي لذوي الحاجات الخاصة لا يوضع سلفاً.

فالبرنامج التربوي يشمل الخبرات المخطط لها، والتي تقدم بوساطة المدرسة، وعن طريق معلمين متخصصين لمساعدة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ليصلوا إلى أكبر قدر تسمح به إمكاناتهم.

مراحل وخطوات البرنامج التربوي المقدم في غرفة المصادر للطلاب ذوي الحاجات الخاصة والتي تبرز في النقاط الآتية:

أولا- تحديد الهدف من وراء البرنامج التربوي: والذي قد يكون بسبب إحدى النقاط التالية:

- وجود خلل معين في بعض العناصر في البرنامج التربوي.
- تعديل الفلسفة الخاصة بالتدريس.

مواكبة التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في جوانب الحياة المختلفة

ثانيا- المبرر من اختيار عناصر أو محتوى البرنامج التربوي:

حيث يعتمد بناء البرنامج التربوي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة على معرفة المختصين والمحيطين بخصائص هؤلاء الطلبة، والذين يختلفون في احتياجاتهم عن

بعضهم بعضاً سواء أكانوا معاقين أم موهوبين وبقية أقرانهم الطبيعيين. ومن العناصر التي يمكن أن تؤثر في اختيار عناصر أو محتوى البرنامج التربوي:

- التقاليد.
- المنطق وراء الموضوع الدراسي.
- الافتراضات المتعلقة بمحتوى المجال

ثالثا- قياس مستوى الأداء الحالي لطالب غرفة المصادر:

أهداف تحديد مستوى الأداء الحالي:

- العمل على اتخاذ قرارات على نحوٍ أفضل، فيما يتعلق بأبعاد البرنامج التربوي الفردي.
- العمل على تحديد الإعاقات المصاحبة لدى الطالب (حسية أو حركية أو لغوية).
- تحديد أولويات التدريس ووسائل التدريس وطرقه المناسبة للاستخدام مع الطالب.
- الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن أداء الطالب وأسلوبه في الأداء (الجوالده والقمش،٢٠١٢)

رابعا- فحص نوعية المحتوى:

والمقصود هنا الاستعانة بآراء الخبراء، لمعرفة مدى مراعاة المحتوى لحاجات الطلاب وقدراتهم، وكذلك كفاية المؤلفين، وسمعة دور النشر

خامسا- مجال البرنامج:

أي شمولية البرنامج فقد يكون البرنامج مناسباً لتدريس مهارة معينة، أو يكون مصاحباً لبرنامج موجود، ولكن تشوبه بعض جوانب الضعف في جانب معين (الوقفي، ٢٠٠٤).

سادسا- التسلسل:

الترتيب الذي يتبع عند تدريس المواضيع، هل سيكون ترتيباً تراكمياً بحيث يكون من الضروري إتقان مستوى أو مهارة معينة قبل الانتقال إلى المستوى التالي؟ أم أن الأسلوب المرن، الذي يتمثل في تدريس موضوعٍ وتركه ثم العودة إليه من جديد، بعد إعطاء موضوع آخر سيكون أنسب؟

سابعا- سرعة المنهاج:

ويعتمد هنا على:

- الوقت الذي بدأ فيه الأفراد أو المجموعات وفيما إذا كانوا قد التحقوا بغرفة المصادر مع بعضهم بعضاً أم في أوقات مختلفة.
- التفاوت في قدرات الطلاب وحاجاتهم.
- مرونة الخطة التدريسية ومراعاتها للظروف الطارئة التي قد تحدث خلال العام الدراسي (حافظ، ٢٠٠٠).

ثامنا- الأساليب التدريسية:

ومن أهم أساليب التدريس: التوجيه اللفظي، والحوار، واللعب، والتمثيل، والقصص، والمحاكاة، والنمذجة.

والاعتماد هنا على قدرة معلم غرفة المصادر على اختيار الأسلوب التدريسي الملائم، والذي يحدد من خلال إحدى العوامل الآتية:

- الأهداف ومحتوى الدرس.
- عمر الطالب وخبراته السابقة.
- الزمن المتاح والإمكانات المتوفرة (الروسان، ٢٠٠١).

تاسعا- التعزيز:

يتبع السلوك ويؤدي إلى زيادة تكرار هذا السلوك في المستقبل، ويتضمن:

ا. التعزيز الإيجابي: وهو حصول الطالب على ما يحبه بعد حدوث السلوك المرغوب مباشرة

ب. التعزيز السلبي: هو إزالة أو تجنب مثير غير محبب لنفس الطالب، بعد حدوث السلوك مباشرة.

والتعزيز من العناصر المهمَّة جدا، والتي يجب توافرها في أي برنامج تربوي يقدم للطلاب ذوي الحاجات الخاصة لذلك لا بد من:

- **تنويع أشكال التعزيز، ويشمل:**

- التعزيز الاجتماعي: المرح، والمديح...الخ

- التعزيز المادي: ألعاب، وهدايا، وملابس...الخ
- التعزيز الغذائي: حلوى، وعصائر، وشطائر...الخ
- التعزيز الرمزي: النقاط، نجوم...الخ
- التعزيز النشاطي: اللعب، والبرامج التلفزيونية، والرحلات...الخ

التعرف على المعززات المتعلقة بكل طالب على حدة.

ومن شروط استخدام التعزيز:

- أن يكون فورياً.
- يتناسب مع درجة صعوبة الهدف.
- أن تكون كمية التعزيز مناسبة لاحتياج الطالب

عاشرا- صيغة المواد التي ستقدم:

- على شكل مجموعة أو كتاب أو أوراق عمل أو رسومات توضيحية.
- نوع الطباعة المستخدمة من حيث الحجم والنمط والتقارب.
- احتمال وجود تأثير لتنظيم الصفحة على المتعلمين.

الحادي عشر- الأهداف السلوكية للبرنامج:

الأهداف السلوكية هي الأهداف التي تعبر بدقة ووضوح عن تغييرٍ سلوكيٍ يتوقع حدوثه في شخصية الطالب نتيجة موقفٍ تدريسيٍ معين، بعد فترة زمنيةٍ محددة.

وشروط صياغة الأهداف السلوكية أو التعليمية:

١. أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتيجة تعليمية واحدة.
٢. أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك الطالب وليس نشاط المعلم.
٣. يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه.
٤. اشتمال الهدف السلوكي على (فعل سلوكي + ظرف يتم في ضوئه الأداء المقبول).
٥. عدم تكرار الأهداف السلوكية (الخطيب،٢٠١٠).

الثاني عشر- التقويم:

يهدف إلى معرفة مقدار ما تحقق من أهداف بغية التعرف على أوجه النجاح وتعزيزها وعلى الأخطاء ومعالجتها.

أهمية التقويم:

١. يساعد على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بالبرنامج.

٢. التعرف على مدى النجاح الذي حققه البرنامج للطالب.

٣. العمل على تكييف الأساليب التعليمية أو تعديلها لتصبح ملائمة للطالب.

ويعتمد التقويم على: النوع، والتكرار، وآلية التغذية الراجعة للمتعلم وللبرنامج التدريسي المترتبات على التغذية الراجعة من التقويم.

الثالث عشر- الفئات المستهدفة التي طورت المواد من أجلها:

من حيث طبيعة الحاجات التي يجب مراعاتها أثناء إعداد البرنامج، وتطبيقه، وتطويره.

ومن أنجح الوسائل للتعامل مع المصابين بالديسلكسيا حتى الآن هي البرامج التربوية، والتي تقوم على الخطة التربوية الفردية والتي هي عبارة عن وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة – مبني على نتائج التشخيص والقياس – ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية .

والبرنامج التربوي الفردي لا يعني بالضرورة أن يقوم المعلم بتدريس طفل واحد في الوقت الواحد ولكنه يعني تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل طفل على حده وذلك في ضوء حاجاته الخاصة، ومصادر القوة في أدائه، وجوانب الضعف لديه .

لعل أهم عنصر في الخطة التربوية الفردية هو ذلك المتعلق بالأهداف التربوية طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى فالأهداف الواضحة المحددة تساعد في اختيار الإجراءات التعليمية المناسبة بشكل منظم، وإذا لم تكن الجهود موجهه بشكل منظم نحو تحقيق أهداف محددة وذات أهمية بالنسبة للطالب أو الطالبة، فالنتائج لن تكون مرضية (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣). فالأهداف التعليمية تخدم وظائف كثيرة منها:

١. أنها تعمل بمثابة موجه لاختيار محتوى التدريس وتسلسل المحتوى وتحديد الإجراءات التعليمية، فدون تحديد الأهداف بوضوح ودقة ليس هناك أساس ينطلق منه المعلم أو المعلمة في تحديد المواد التعليمية أو المحتوى التعليمي.

٢. الأهداف تعمل بمثابة معايير لتقويم تحصيل الطالب وتقدمه. فدون تحديد الهدف المنشود لن تستطيع أن تقرر بموضوعية ما إذا كان الطالب أو الطالبة قد حقق الأهداف كما يجب أولا.

٣. تساعد الأهداف التعليمية الواضحة الطالب أو الطالبة على تنظيم جهوده على نحو يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف.

٤. الأهداف تعمل بمثابة معايير لتقويم فاعلية طرائق التدريس المستخدمة، فتحديد الأهداف يحض المعلم أو المعلمة على التفكير بوضوح وبجدية حول الأهداف التعليمية القيمة التي تستحق الجهد والوقت.

من أقدم الوسائل و أنجحها حتى الآن في التعامل مع ذوي الصعوبات التعلمية هي البرامج التربوية. والتي تعتمد على الخطة التربوية الفردية كأساس في التعامل مع حاجات الطفل الخاصة.

وتعد الخطة التربوية الفردية القاعدة التي تنبثق منها النشاطات التدريبية والإجراءات التعليمية كافة، وبسبب أهمية الدور الذي تؤديه في عملية تدريب الأطفال المصابين بصعوبات التعلم وتربيتهم فقد نصت التشريعات التربوية الخاصة في عدد من الدول على ضرورة إعداد برنامج تربوي فردي لكل طفل تقدم له خدمات التربية الخاصة

تنقسم محتويات الخطة التربوية الفردية إلى قسمين رئيسين:

أولاً: **المعلومات الشخصية عن الطالب.**

ثانياً: **عناصر الخطة التربوية الفردية وهي**:

١. وصف الأداء الحالي للتلميذ.

٢. تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى.

٣. تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.

٤. تحديد بداية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ ونهايتها.

٥. تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للتلميذ.

٦. تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء، وتحديد إجراءات تقويم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية، أسبوعية، شهرية، سنوية).

٧. تحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية.

٨. تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية(أدوات، مواد، وسائل).

وقد غير البرنامج التربوي الفردي مسار التربية الخاصة وذلك للاعتبارات الآتية:

١. أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطفل وتدريبه.

٢. تقدم الخطة التربوية الفردية الضمانات الكافية لإشراك والدي الطفل في العملية التربوية الخاصة.

٣. أن البرنامج التربوي الفردي يرغم المتخصصين على الأخذ بعين الاعتبار الإنجازات المستقبلية المتوقعة للطفل، وذلك يعني وضع الأهداف للطفل سنوياً، الأمر الذي يسمح بالتنبؤ بالتحسن في أدائه، وبالحكم على فاعلية البرنامج المقدم له.

٤. أن البرنامج التربوي الفردي يعين بوضوح مسؤوليات كل متخصص فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

٥. يرغم البرنامج التربوي الفردي المتخصصين كلهم على تقويم فاعليتهم الذاتية، فليس المطلوب اختيار منهج أو استخدام طريقة تدريس تثبت فاعليتها في بحث أو دراسة، ولكن المطلوب هو اختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل.

٦. أن البرنامج التربوي الفردي يقوم أساساً على افتراض مفاده أن من الأهمية بمكان التعامل مع الطفل بوصفه ذا خصائص فريدة، فالبرنامج يجب أن يقدم للطفل، وليس للفئة التي ينتمي إليها.

إن حجر الزاوية في عملية التربية الخاصة هو تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل، ومن دون ذلك قد تكون الأهداف غير مناسبة لقدرات الطالب الحقيقية. لذلك فعلى المتخصصين في التربية الخاصة مراعاة ما يأتي:

١. يجب وصف تأثير الصعوبة على أداء الطالب في النواحي المختلفة الأكاديمية، والنواحي غير الأكاديمية.

٢. يجب وصف مستوى الأداء بكل دقة ووضوح، وذلك يشمل تفسير النتائج (نتائج الاختبارات التي أعطيت للطالب بشكل واضح).

٣. يجب أن يكون هنالك علاقة مباشرة بين مستوى الأداء الحالي للطالب وعناصر البرنامج التربوي الفردي بما فيها الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى.

(Spear & Brucker، 2004)

وفي المحصلة فإن غالبية الدراسات الحديثة تشير إلى أن أنجح وسيلة للتعامل مع معسري القراءة هي البرنامج التربوي المبني على الخطة التربوية الفردية (Snow & Griffin 1998) و بحسب Snow & Griffin ، فإنه و بالرغم من التقدم الطبي الكبير الذي نشهده إلا أن الطب لا يستطيع تقديم ما يقدمه برنامج تربوي معد من قبل متخصصين في التربية الخاصة لمساعدة معسري القراءة، حيث إن هؤلاء الأطفال بحاجة لأساليب تدريس تتناسب مع احتياجاتهم و يشرف على تنفيذها مختصصون متمرسون في هذا المجال. وكذلك إلى تحسن ملحوظ ذي دلالة إحصائية في مفهوم الذات لديهم.

ومن الدراسات الأخرى تلك المراجعة التي قام بها بررووكس (Brooks، 2003) والتي ناقش فيها التدخلات التربوية المتاحة لمعسري القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي:

- الزميل المجيد للقراءة Better reading partnership
- مشروع اللحاق The catch up project
- التهجئة؛ Cued spelling
- عائلة القراءة Family literacy
- التدريب المتداخل Inference training
- التقويم و التدريس المتداخل Interactive assessment and teaching
- نظام تعدد الحواس لتدريس القراءة Multi-sensory teaching system for reading
- تدخل الوالدين Parental involvement
- رسم الحرف و نطقه Phono-Graphics
- التدخل القرائي Reading intervention
- العلاج القرائي Reading recovery

وزارة التربية والتعليم...................... مديرية التربية الخاصة ....

مدرسة: ....

الخطة التعليمية الفردية

الاسم: .... الصف: .... الزمن المقترح لتحقيق الهدف

من....../...../....... إلى...../...... / ....

الهدف التعليمي العام (الهدف طويل المدى): ....

....

اخصائي التربية الخاصة: .... نتائج اختبار التقويم: ....

....

التقويم: (١) يستكمل نفس الطريقة (٢) يعدل (٣)تحقق

التعزيز: (١) مادي (٢) معنوي

الرقم	الأهداف التعليمية الفرعية	التاريخ		المواد اللازمة والوسائل	طرق التدريس والأساليب التعليمية	التعزيز	التقويم
		البدء	الانتهاء				

الملاحظات:

معلمة الصف: **ولي الأمر:** **المشرف الفني:**

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية الخاصة

نموذج المتابعة اليومي

أســم الطـالب: ــــــــــــــــــــــــــــــــ للفترة من ـــــــــــــ إلى ـــــــــــــــــ

الصف: ــــــــــــــــــــــــ الهدف التعليمي: ــــــــــــــــــــــــــــــــــ اسم المدرسة:

ملاحظات: قام بإنجاز المهمة بشكل صحيح (+) لم يتمكن من إنجاز المهمة (−) لم يتم اختياره بعد.

اسم المعلم:

١																							
التاريخ																							
٢																							
التاريخ																							
٣																							
التاريخ																							
٤																							
التاريخ																							
٥																							
التاريخ																							
٦																							
التاريـــــخ																							

المشرف الفني: معلمة الصف:

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم...............

مديرية التربية الخاصة.................... مدرسة:

الخطة التربوية الفردية

اسم الطالب: .... الصف: ....

تاريخ الاحالة....../...../....... تاريخ الميلاد: ....../...... /..........

الجنس : .... اخصائي التربية الخاصة: ....

نتائج التقويم:

نتائج التقويم الاولي للقدرات اللغوية:	نتائج التقويم الاولي للغةالعربية: .
السمع:	....
النطق:	....
اللغة:	....
نتائج التقويم الاولي للقدرات الحس حركية	....
البصر:	....
القدرة الحركية:	....
نتائج التقويم الاولي للمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل	نتائج التقويم الاولي للرياضيات: .
	....
....	....
....	....
الملاحظات:	

نقاط القوة:	نقاط الاحتياج:	الاهداف التعليمية العامة:
١–	١–	١-
٢–	٢–	٢-
٣–	٣–	٣-
٤–	٤–	٤-
٥–	٥–	٥-
٦–	٦–	٦-

ملاحظات عامة:

تنسيب اللجنة:

اعضاء اللجنة:

1 – معلم غرفة المصادر: 2 – مدير المدرسة:

3 – الاخصائي النفسي: 4 – ولي امر الطالب:

5 – معلم الصف: 5 – المرشد الاجتماعي:

معلمة الصف: ولي الامر: مدير المدرسة:

الفصل السادس:

النماذج الخاصة بغرفة المصادر

٦

مقدمة:

تعد غرفة المصادر(Resource Room) إحدى أهم البدائل التربوية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، وهي غرفة ملحقة بالمدرسة العادية، وتقدم فيها خدمات تربوية، وتعليم علاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم لجزء من اليوم الدراسي من قبل معلم متخصص. و يقضي الطلبة بقية يومهم الدراسي في الصف العادي (Lerner ،2003).

وفي تعريف آخر اعتبرها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية مجهزة بوسائل وأدوات تعليمية وألعاب تربوية وأثاث مناسب، يقضي الطلبة فيها فترات معينة من اليوم الدراسي، لتلقي التعليم الفردي والجماعي.

ويقضي الطلبة معظم يومهم الدراسي في الصف العادي، ويذهبون إلى غرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية أو التعليم الأكاديمي، ويقوم معلم مؤهل و مدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة غير العاديين وتدريبهم على المهارات التي يحتاجونها يطلق عليه اسم معلم التربية الخاصة، كما يقوم بالتنسيق مع معلمي الصف العادي والتعاون معهم في إعداد البرنامج التعليمي المناسب (المعايطة، ١٩٩٩).



الاعتبارات الأساسية لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر:

تبنى عملية التدريس في غرفة المصادر على افتراض أساسي، وهو أن الطلبة الذين يواجهون مشكلات تعليمية بإمكانهم الإفادة من المناهج والبرامج التعليمية المقدمة للطلبة العاديين، مع تقديم بعض المساعدة لهم ومراعاة جوانب الضعف لديهم. وبذلك لا يحرم هؤلاء الطلبة من تعلم منهاج الصف العادي بسبب القصور في بعض المهارات كالقراءة، والكتابة، والحساب، فجاءت غرفة المصادر لإتاحة الفرصة أمام هؤلاء الطلبة للإفادة من مناهج الطلبة العاديين إذا قدمت لهم المساعدة اللازمة، لجعلهم قادرين على المواءمة بين المنهاجين من خلال غرفة المصادر.

عوامل نجاح غرف المصادر:

يمكن للطلبة المتواجدين في غرف المصادر الاستفادة من المناهج والبرامج التعليمية المقدمة للطلبة العاديين مع تقديم المساعدة والانتباه لنقاط الضعف عندهم. وبهذا فإن قصورهم في بعض المهارات الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب مجتمعة أو منفردة، لا يحرمهم من دراسة مناهج الصف العادي، وجاءت غرف المصادر لإتاحة الفرص أمام هؤلاء الطلبة للاستفادة من مناهج الطلبة العاديين إذا ما قدمت لهم ولمدرسيهم المساعدة لجعلهم قادرين على المواءمة بين المنهاجين من خلال غرف المصادر. ويعتمد نجاح تقديم الخدمات في غرف المصادر على عوامل عدة هي (النجار، ٢٠٠٤):

١. مهارة معلم غرفة المصادر: لابد من تحديد الإجراءات المساعدة للطالب الذي يعاني من مشكلات وصعوبات في التعلم على تعليم المهارات المتعلقة في غرفة المصادر.

٢. تهيئة البيئة الصفية المناسبة وما تتطلبه من إضاءة وتهوية ووسائل تعليمية وألعاب تربوية تلبي احتياجات الطلبة.

٣. أسلوب التدريس المناسب: حيث يقوم المعلم بتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطالب، كما يقوم بقياس مستوى الأداء الحالي له، وبالتالي تحديد الأهداف التربوية التي تلبي حاجات الطالب.

فوائد وإيجابيات غرف المصادر:

١. وجود الطالب نصف يومه في غرفة المصادر يجعله يتفاعل ويندمج مع زملائه أكثر مما يسهل عليه اكتساب الخبرات والمهارات التي تدفعه للتفاعل مع الطلاب العاديين.

٢. يتوافر للطالب خدمة تعليمية مكثفة مجتمعة وبشكل فردي.

٣. يستطيع معلم غرفة المصادر تفعيل دور معلم الصف العادي من خلال تفاعله مع الطلاب ذوي المشكلات التعليمية داخل الصف العادي.

٤. تستمر علاقة الطالب مع رفاقه بالمجموعة، مما يقلل فرصة وصفهم بأنه طالب غير عادي (المعايطة، ١٩٩٩).

معلم غرفة المصادر:

ينهض المعلم في مجال التربية الخاصة بدور مهم وأساسي، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة وإنما هو نموذج للتربية الفاعلة التي تكسب المتعلم أكبر قدر من الإمكانات والقدرات. وبما أن التربية الخاصة تنادي بوجوب توفير البرامج التربوية كحق من الحقوق الأساسية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، فإن المعلم هو من العناصر الأساسية في العملية التربوية، إذ إن التربية الخاصة هي مجمل البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أكبر حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف.

ومعلم غرفة المصادر هو شخص مؤهل أكاديمياً في مجال التربية الخاصة، يعمل مع الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، ويجب أن يكون حاصلاً على درجة علمية في التربية الخاصة أو صعوبات التعلم. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣)، مديرية التربية الخاصة.

وتشمل الوظائف التي يقوم بها معلم التربية الخاصة على ما يأتي:

تعليم الموضوعات الأكاديمية، اختيار الوسائل التعليمية المساعدة، إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها، والاشتراك في اجتماعات الأهالي واجتماعات الإدارة لبحث القضايا المتعلقة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة، والقيام بعملية التقويم وكتابة التقارير التي تبين مدى تقدم الطفل في الجانب الأكاديمي والسلوكي (غريب، ٢٠٠٥).

آلية تحديد طلبة غرفة المصادر:

تتشكل لجنة لتحديد الطلبة الذين سيتلقون خدمات تعليمية في غرفة المصادر مكونة من مدير المدرسة ومعلم غرفة المصادر والمرشد التربوي ومعلم الصف العادي (الغرير، ١٩٩٥)، حيث يرشح معلم الصف العادي الطالب بناء على مستوى تحصيله مراعياً موافقة والديه، ثم يقوم معلم غرفة المصادر بتحديد مستوى الأداء الحالي للطالب في المهارات الأكاديمية

وتحديد نقاط الضعف لديه وذلك من خلال التقويم القبلي ليتمكن معلم غرفة المصادر بعدها من إعداد البرنامج التربوي والتعليمي الفردي لطالب (المعايطة، ١٩٩٩، الغرير،١٩٩٥).

التجهيزات الأساسية لغرفة المصادر:

تضم غرفة المصادر عدداً من الأجهزة والأنشطة التي تساعد الطلبة على التغلب على مشكلاتهم وصعوباتها، كما أنها تساعد كل من معلم الصف ومعلم غرفة المصادر على فهم حاجات ومتطلبات الطلبة، وتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم. ومن محتويات غرفة المصادر ما يأتي:

١. أدوات اختبار لتشخيص ضعف الطالب وتوضيح البرنامج العلاجي له.
٢. طرق وأساليب تدريس مناسبة لطبيعة مشكلة الطالب.
٣. مواد تعليمية مناسبة لطرق وأساليب التدريس، و أثاث يناسب جميع الطلبة.
٤. أنشطة وأدوات تعليمية تساعد على جذب اهتمام المتعلم ودفعه للتعاون والتفاعل.
٥. جداول تنظم الوقت الذي يقضيه الطالب في كل من غرفة المصادر والصف العادي.
٦. تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة ودرجتها (السرطاوي، وسيسالم، ١٩٨٧).

ويتصف معلم غرفة المصادر بأنه معلم متخصص بالتربية الخاصة بحصوله على درجة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير وحصوله على دورة في صعوبات التعلم لا تقل عن سنة، كما يخضع معلم التربية الخاصة إلى دورات وورش عمل حول كيفية التعامل مع الطلبة في غرف المصادر، ويوكل بمهمَّات منها قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيص الحالات المحولة له، وإعداد الخطط الفردية والجماعية (المعايطة، ١٩٩٩).

خدمات غرفة المصادر

وغرفة المصادر هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، مساحتها من (٢٠ – ٣٠) متراً، ومجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية. ويلتحق بها عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتراوح عددهم من ١٨ – ٢٢ طالباً وطالبة من الصفوف الثاني وحتى السادس الأساسي، حيث يتلقى الطلبة في غرف المصادر تعليماً فردياً أو ضمن مجموعة صغيرة، و يدمج الطالب في المدرسة العادية في الصف العادي، ويتلقى جزءاً من يومه الدراسي في غرفة المصادر.

ويتم إلحاق الطلبة بهذه الغرف من خلال لجنة يتم تشكيلها. و تتكون من مدير المدرسة، ومعلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي، والمرشد التربوي، حيث يتم أخذ موافقة خطية لولي الأمر تسمح بإحالة ابنه إلى غرفة المصادر، ومن ثم تُطبَّق اختبارات تشخيصية مقننة وغير مقننة على الطالب، لتحديد نقاط القوة والضعف لديه، ومن ثم يقوم معلم غرفة المصادر بإعداد البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية والبرنامج الزمني، ثم وضع برنامج الحصص التي يحضر بها الطالب إلى غرفة المصادر ويتم التنسيق ما بين معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي وإدارة المدرسة لتنظيم البرنامج العلاجي للطلبة خلال المدة الزمنية المقترحة (القمش والجوالده، ٢٠١٢).

الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية:

وتتمثل الخدمات التربوية التي يقدمها معلمو غرف المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية بالعمل على تسهيل المهارات الأكاديمية في المدرسة العادية، بالإضافة إلى التشخيص والتقويم المستمر:

ويمكن تحديد دور معلمي غرف المصادر في خمسة أدوار رئيسة وهي: (التقويم– والتخطيط–والتدريس–والاستشارة– والتواصل مع الوالدين):

١. التقويم: يقوم معلمو غرف المصادر بالتقويم لأغراض التصنيف، الإحالة، تخطيط البرامج التربوية. ولا بد من الإشارة إلى أن يتضمن التقويم في غرف المصادر مهارات أكاديمية، وذلك لوجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، لذا لا بد أن يكون معلمو غرف المصادر قادرين على تقويم المهارات الأكاديمية في الوضع التربوي العادي والخاص في مجالات متنوعة وواسعة من المناهج لتحديد الأهداف المطلوبة في الخطة التربوية (سرطاوي وأبو نيان، ١٩٩٨).

٢. التخطيط: يقوم معلمو غرف المصادر بتخطيط برامج تربوية فردية تتناسب مع قدرات الطلبة ومشكلاتهم وحاجاتهم، بناء على تحديد مستوى الأداء الحالي، ومن ثم كتابة الخطة التربوية الملائمة لمستوى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم واحتياجاتهم.

٣. التدريس: يشكل التدريس النسبة الأكبر من وقت معلمي غرف المصادر إذ يركز المعلمون على التدريس المباشر للطلبة، مما يتطلب التركيز على نقاط القوة والضعف، والقدرة على استخدام وتطوير المواد والوسائل المساعدة. كما أن معلمي غرف المصادر يركزون على أسلوبين تدريسيين تبعاً للمرحلة التي يكون فيها الطلبة وهما:

- تدريس المهارات الأساسية للطلبة في المراحل الابتدائية. وهنا لا بد أن يتبع المعلم التسلسل التعليمي الملائم لتحسين ناحية الضعف حتى يتمكن الطلبة من اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية الضرورية للتقدم الأكاديمي.

- أسلوب استراتيجيات التعلم للطلبة في المراحل اللاحقة. ويقوم هذا الأسلوب على تقديم المساعدة الأكاديمية لأعمال الصف العادي، ويمكن استخدامه مع الصفوف العليا، ويقوم هذا الأسلوب على: ملاءمة التدريس مع متطلبات المنهاج، استخدام طرائق تدريسية منظمة، وتشجيع التعليم واستخدام أسلوب التدريس النقدي، واستخدام الأهداف التعليمية، وتسلسل التدريس والتأكد من أن قرارات التدريس، محكومة لأهداف المخرجات، وتقديم المساعدة لدعم إسهام الطلبة في العملية التدريسية لأقصى درجة ممكنة، مع مراعاة فوائد هذا الأسلوب

٤. الاستشارة: وترتكز الاستشارة على التواصل مع معلمي الصف العادي إذ إن تقديم برامج تعليمية فعالة يحتاج إلى التعاون بين معلمي غرف المصادر والمعلمين العاديين، مع مراعاة أن عملية التواصل مع المعلمين العاديين عملية صعبة، إذ أشار معلمو غرف المصادر البتدئون في التدريس إلى أنها أهم مشكلاتهم.

٥. التواصل مع الوالدين: تحتل الأسره مكانا بارزا في المجتمعات الإنسانية، ويشكل الطفل في حياة الأسرة جانبا مهماً في بنائها وتكوينها، فالأسرة أكثر المؤسسات تأثيرا في الفرد، لذلك يولي مجال التربية الخاصة اهتماما كبيرا بالعلاقات التفاعلية بين المعلمين وأولياء الأمور، وإرشاد أولياء الأمور ودعمهم وتدريبهم حسب الحاجة، وتقويم مستوى رضاهم عن البرامج التعليمية التي تقدم للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية (يحيى،٢٠٠٣).

وأسر الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية كغيرهم من أسر ذوي الحاجات الخاصة يعانون العديد من الآثار التي لها بالغ الأثر في تكيف الأسرة، ويشير(مسعود، ١٩٨٧)إلى أن أبرز المشكلات التي تواجهها أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية بشكل عام زيادة العدوانية، والشعور بالقلق والتوتر والصعوبات المالية.

ويؤدي أولياء الأمور دورا مؤثرا في تشجيع أبنائهم ذوي صعوبات التعلم بالذهاب إلى غرفة المصادر، ويحتاج أولياء الأمور إلى أن تتاح لهم الفرص الكافية للمشاركة في فاعلية الخدمات التربوية التي تقدم لأبنائهم. وأما أولياء الأمور الذين يرتابون من فاعلية تعليم أبنائهم ذوي الصعوبات التعلمية في غرفة المصادر، فهم بحاجة إلى التزوّد بالمعلومات وبرامج التدريب وإرشادهم، مما يعود عليهم بفائدة كبيرة لذلك فهم بحاجة إلى أن يشعروا بالاطمئنان إزاء التقدم الذي سيحرزه أطفالهم في غرفة المصادر

ويمكن إجمال عدد من النشاطات التي تؤدي إلى تعاون مثمر بين ولي الأمر والمدرسة ومنها:

١. الحصول على معلومات من الآباء حول طفلهم من بداية السنة.

٢. التواصل مع الآباء لأخبارهم بالإنجازات التي حققها طفلهم، وكذلك المشكلات التي تحدث.

٣. الاتصال بالآباء في البداية المبكرة للمشكلة التعليمية والسلوكية، وطلب تغذية راجعة وأفكار منهم عن كيفية التعامل مع المشكلة على أفضل وجه.

٤. دعوة الآباء إلى الاجتماعات الرسمية المتعلقة بالطفل.

لذلك من المهم جدا أن تقوم الأسرة بالمساعدة والمشاركة في تقديم الخدمات التربوية في غرفة المصادر.ويجب إبلا غ الأهل بشكل مستمر بضرورة مشاركتهم في جميع القرارات المتعلقة بطفلهم بدءا بالتعرف على الطفل، والمشاركة في اجتماعات الفريق المتعدد التخصصات، والتخطيط التربوي الفردي واتخاذ القرارات المتعلقة بالوضع التربوي للطفل، ومدى تقدمة أو عدمه ومشكلاته الاجتماعية الانفعالية. ويمكن تنظيم لقاء يضم أهالي ذوي صعوبات التعلم بحيث تجتمع بشكل دوري لكي تتبنى برامج التوعية والتثقيف التي تتبعها المناقشات الجماعية

ويجب أن يدرب الأهل على الاستخدام الفعال لمهارات التواصل، والتحدث مع الأسر الأخرى، وذلك لأن بعض الأسر تمر بخبرات من الضغط والتوتر في محاولتهم للتعامل مع طفلهم ذي صعوبات التعلم، وقد تكون بعض الأسر أكثر نجاحاً في التواصل مع الأسر الأخرى، أكثر من الكادر المدرسي (السرطاوي وأخرون، ١٩٨٨).

يعد التواصل مع الوالدين أحد الأدوار التي يؤديها معلمو غرف المصادر، إذ يتوجب على معلمي غرف المصادر عقد اجتماعات دورية مع الأهالي للاطلاع على مستوى تقدم الطلبة، وإسناد أدوار وتوصيات خاصة بالأهالي، وقد أشارت الدراسات إلى فاعلية البرامج التعاونية بين المدرسة والبيت في تدعيم سلوكات الطلبة الأكاديمية والتقليل من السلوكات الاجتماعية غير المرغوبة.

وهناك مجموعة أساليب لإعداد الوالدين في التعامل مع طفلهم ذي الصعوبات التعلمية، بعضها أساليب داعمة، وبعضها إرشادية أو تدريبية، والمهم هو استخدام تلك الأساليب للوصول إلى الهدف النهائي وهو السعادة الأسرية والفعالية في التعامل سوٰاء من ناحية الطفل أو من ناحية الأسرة، ومن هذه الأساليب، التوعية الأسرية، الندوات والمحاضرات، الإرشاد الأسري،الدعم الأسري، وسائل الإعلام، والدورات التدريبية، وتزويد الأسرة بخبرات في التعامل مع طفلهم (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

كما أن هناك حاجات أخرى ترتبط بأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي تتعلق بالخدمات اللازمة أو الأهداف المتوقع تحقيقها، ومن أهمها الحاجة إلى تقديم المعلومات، حيث يشكل الحصول على المعلومات حاجة ملحة بالنسبة للوالدين وغالباً ما يحتاج الوالدان إلى فهم حالة الطفل بصورة أعمق، ومعرفة ما يجب توقعه في المستقبل بالنسبة للطفل، ومعرفة المعلومات التي تتعلق بمراحل نمو الأطفال، ومعلومات تتعلق بالمساعدات والخدمات التي يوفرها المجتمع المحلي، ومعلومات تتعلق بتعليم الطفل وإكسابه المهارات الأكاديمية الأساسية

وهناك عدد من النماذج لتقديم الخدمات لأسر الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، ومن هذه النماذج، الإرشاد الأسري، وهو أرشاد الطفل وأسرته في كل مرة، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم والتكيف معها،ويجب مراعاة أخلاقيات الإرشاد الفردي، والالتزام بشروط الجلسة الإرشادية مع الطفل والوالدين (الريحاني،١٩٨٥).

المشكلات التي تواجه طلبة غرف المصادر:

يواجه طلبة غرف المصادر العديد من المشكلات نتيجة الارتكاز على المناهج الرياضية التقليدية منها (الوقفي،٢٠٠٠):

١. عدم تلاؤم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع مقتضيات التقدم في السلم التعليمي في المناهج الرياضية التقليدية.

٢. المناهج الرياضية التقليدية لا تركز على المهارات التي يجب الوقوف عندها لذوي صعوبات التعلم.

٣. كثرة المفاهيم وسرعة القفز بين مفهوم وآخر بما لا يتناسب مع طالب صعوبات التعليم الرياضية.

٤. قلة نسبية في التمارين والمسائل التي تغطي كل مفهوم أو مهارة، بحيث لا يتمكن معها ذوو الصعوبات من تنميط الحل وتعميم القواعد.

٥. عدم كفاية الفرص التطبيقية التي تتصل بحياة الطالب اليومية وواقعه المحسوس.

٦. تستهدف الرياضيات التقليدية التطور الإدراكي باستخدام كثير من الرموز والمواد غير الحسية، فهي ترمي إلى تعميق المفاهيم والإجراءات الرياضية، معتمدة على الجهد العقلي الذاتي للمتعلم وقدرته الذاتية على التعلم والاستكشاف.

دور معلمي غرفة المصادر ومهماتهم:

حددت دائرة التعليم العام (Department of general Education،2000) مهمَّات معلمي غرفة المصادر بما يأتي:

- تخطيط أنشطة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية وتنفيذها.
- تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقويم قدرة الطالب على التعلم في غرفة الصف العادي وتحديدها.
- تحديد التعديلات الأكاديمية والحركية التي يحتاجها ذوو الاحتياجات الخاصة للعمل في الصف العادي.
- تحديد الوسائل والمواد التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تصميم استراتيجيات تدريسية بديلة.
- تحديد الوسائل والأدوات اللازمة للخطة التربوية الفردية.
- تصميم الأنشطة المناسبة.
- وضع البرامج التربوية وخطط التدريس.
- مساندة ودعم مشاركة الأهل في البرامج التربوية الفردية.
- تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بالتدريس الفرعي في المجموعات الصغيرة.
- التعاون مع معلمي الصفوف العادية.
- تحديد أهداف تربوية وتعليمية قابلة للقياس لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- كتابة المهارات الدراسية التي يمكن تطويرها عند الانتهاء من الوحدة أو الهدف.
- تحليل المهمات التعليمية إلى خطوات صغيرة متسلسلة.
- إعداد المنهاج وتحضيره من خلال الأهداف السلوكية التي تمثل المعارف والمهارات والمفاهيم.
- تحضير طرق التقويم المدروس التي يتلقاها الطالب.
- تقويم أهداف الخطة التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة. ،

ويجب أن تكون غرفة المصادر منظمة بشكل يتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لاكتساب مهارات التعلم، ولذلك، فإن من الضروري مراعاة الظروف الآتية في تنظيم غرفة المصادر:

- أن يكون حجمها بحجم غرفة الصف العادي.
- أن تشكل بيئة جذابة تساعد على التعلم.
- أن تكون مرتبة بما يعكس الحاجات السلوكية والتعلمية للطلبة.
- أن تسمح مساحتها بتنقل الطفل.
- أن تحتوي على أماكن أو ساحات لتخزين مواد التعليم والوسائل والمعلومات بشكل يكون في متناول الطلبة.
- أن يتوفر فيها مساحات كافية تمكن المعلم من تدريس الطلبة فردياً أو على شكل مجموعات صغيرة.
- أن يتوافر على عدد كاف من المقاعد والأجهزة السمعية والبصرية والطاولات.
- وجود تيار كهربائي لاستخدام الأجهزة.
- وجود حواجز بين مقاعد التدريس والطاولات مثل: خزائن الكتب، وخزائن الملفات .

شروط الانضمام إلى برنامج غرفة المصادر:

- أن يكون من طلبة الصفوف الأساسية.
- أن يعاني من مشكلة تحول دون تعلمه في الصف العادي.
- أن يكون أحد طلبة المدرسة التي يتوافر بها البرنامج، أو من مدرسة مجاورة لا تطبق برنامج غرفة المصادر.
- يسمح لطلبة الصفوف الأخرى بالاستفادة من البرنامج إذا ما توافرت الشواغر والإمكانيات (وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية الخاصة).

وصف برنامج غرف المصادر:

يقوم برنامج غرفة المصادر على فكرة التدخل المبكر، وتقديم الخدمات العلاجية التربوية والتعليمية للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية، ممن لا يزالون على مقاعد الدراسة. ويتوازى هذا البرنامج مع البرنامج المدرسي اليومي المصمم للطلبة. وبدأت وزارة التربية بتطبيق هذا البرنامج في مدارسها بدءاً من العام ١٩٩٣ وذلك اعتماداً على الخطط

التعليمية التي تلبي احتياجات فئة معينة من الطلبة. وتتراوح مساحة غرفة المصادر ما بين ٤٨-٣٠ متراً مربعاً، ويجب أن تكون مجهزة بالأثاث المناسب والوسائل التعليمية والألعاب التربوية الهادفة. ويلتحق الطالب بهذه الغرفة استناداً إلى برنامج معين متفق عليه بما يلبي الأهداف التعليمية التربوية، ويُمكن الطفل / الطالب من العودة إلى صفه العادي بعد انتهاء البرنامج. والأطفال الذين ينضمون لهذا البرنامج يجب أن يكونوا طلبة من الصفوف الأساسية (الثاني حتى الرابع الأساسي)، ممن يعانون من صعوبات تعلمية أو بطء في التعلم، وضعف في تعلم المهارات اللغوية والحسابية والتهجئة والكتابة والقراءة إما لأسباب عضوية أو نفسية - اجتماعية، أو غير ذلك، ويحق لهذه الفئة من الطلبة الاستفادة من خدمات برنامج غرف المصادر.

آلية عمل معلمي غرف المصادر بالمدرسة العادية في الأردن:

عندما نتحدث عن آلية العمل في غرف المصادر نتحدث عن عملية متكاملة تسير في سلسلة من الخطوات أبرز ما فيها عملية التشخيص، كون هذه العملية تشكل البوابة الرئيسية التي يمكن من خلالها التعرف إلى فئات الطلبة غير العاديين والمستهدفين في العملية التعليمية بما فيهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم. وهذا يستدعي توفير أدوات قياس مناسبة للتعرف إلى هذه الفئة من الطلبة. ومن هنا لا بد من التعرف على الآلية التي تتبعها وزارة التربية والتعليم في غرف المصادر، وهذه الآلية متمثلة في كيفية اختيار الطلبة ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من خدمات غرف المصادر، حيث يختير الطلبة في بداية العام الدراسي من قبل لجنة مكونة من معلم الصف العادي، ومدير المدرسة، والمرشد التربوي، ومعلم غرفة المصادر، وبالتعاون مع مشرف المرحلة في المديرية إن أمكن ذلك، وتتم هذه العملية على النحو الآتي:

- اعتماد الملاحظات الذاتية، والتقارير المختلفة من قبل معلم الصف العادي والنتائج التحصيلية لهؤلاء الطلبة.
- قياس مستوى الأداء الحالي لهؤلاء الطلبة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم في ضوء نتائج التشخيص في مهارات القراءة والكتابة والأنماط اللغوية والحساب.
- وضع خطة تربوية فردية لكل من هؤلاء الطلبة تؤخذ من نتائج التشخيص الأكاديمي، بحيث يتم التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منها كل طالب وطالبة.

- بناء خطة تعليمية فردية لكل منهم.
- متابعة هؤلاء من خلال نموذج التقويم اليومي.
- تعبئة نموذج دراسة الحالة لكل طالب من الطلبة المقيمين من بداية العام.
- تعبئة بطاقة التقويم التحصيلي لكل من الطلبة المقيمين.
- الفترة الزمنية لإعداد متطلبات اختيار الطلبة وتشخيصهم وإعداد الخطط التربوية منذ بداية العام الدراسي وحتى ٩/١٥. (وزارة التربية والتعليم – مديرية التربية الخاصة).

أما بالنسبة لتنظيم البرنامج الدراسي فيتم التنسيق ما بين معلم غرفة المصادر بالتعاون مع إدارة المدرسة ومعلمي الطلبة لتنظيم برنامج دراسي يوافق البرنامج الدراسي للعام الدراسي، كما يستفيد من خدمات غرفة المصادر الصفوف: الثاني والثالث والرابع الأساسي بحيث لا يزيدون على (٢٥–٢٠) طالباً وطالبة، ويُقسم هؤلاء الطلبة إلى ثلاث أو أربع مجموعات متجانسة، وذلك في ضوء نتائج التشخيص. ويبلغ نصاب معلم غرفة المصادر ٢٠ حصة أسبوعياً (وزارة التربية والتعليم مديرية التربية الخاصة).

دور معلم غرفة المصادر في الأردن ومهامه:

- إجراء التشخيص اللازم للطفل المستهدف.
- التشاور مع معلم الصف وولي أمر الطالب وإدارة المدرسة والمرشد التربوي للتعرف على حالة الطالب، ومدى حاجته للالتحاق بغرفة المصادر.
- تقديم النصح والمشورة لمعلم الصف العادي حول الأساليب والمواد المناسبة لذوي صعوبات التعلم، ومدى أهمية تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر للعمل معهم بشكل فردي أو كمجموعات صغيرة.
- العمل على تقديم المساعدة لمعلم الصف من أجل إعداد برامج وأنشطة مناسبة للطالب بعد عودته من غرفة المصادر إلى صفه العادي، إضافة إلى عمليات المتابعة.
- إعداد الخطط العلاجية التربوية – التعليمية الفردية بحسب احتياجات الطالب. (وزارة التربية والتعليم– ومديرية التربية الخاصة).

تتعدد طرق التعليم في غرف المصادر الطلبة فمنها:

- التعليم الفردي (واحد – لواحد): يستخدم هذا الأسلوب مع الطلبة الذين يحتاجون إلى تركيز شديد في التعليم (وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية الخاصة، ١٩٩٣).
- التعليم الجماعي (على شكل مجموعات صغيرة)، ويتمثل هذا التعليم في تقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات ودرجة الصعوبة التي يعانون منها، ومن ثمَّ يدرسوا جميعاً في الجلسة نفسها، بحيث لا يتجاوز عدد طلبة كل مجموعة أربعة طلاب، ويعتمد عدد الطلبة في كل مجموعة على درجة تشابه الصعوبة لديهم، وربما لا تكون أعمار المجموعة الواحدة متساوية، أو من المستوى الصفي نفسه، بل إن هذا يعتمد على أساس تشابه الحاجات لديهم. ويفترض أن يتصف نظام المجموعات الصغيرة بالمرونة لكي يستوعب طلبة من مختلف المستويات، وإذا ما أحرز طالبٌ التقدم المطلوب، فإنه يرفع إلى مجموعة أخرى، أو يعاد إلى صفه العادي. ويمكن اعتبار هذه الطريقة ضرورية جداً لتعليم الطلبة المهارات الأكاديمية، إذ ربما يستمر الطالب في البرنامج لمدة زمنية محددة بحسب حالته، ومستوى صعوبة التعلم لديه (وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية الخاصة،١٩٩٣).

المصادر والمراجع :

أولا ـ المراجع العربية:

١. إبراهيم، أسماء (١٩٩٤): استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢. أبو غنيمة، عادل يوسف (٢٠١٠). عسر القراءة (الديسلكسيا)وطرق العلاج. القاهرة: الدار الأكاديمية للعلوم.

٣. أبو مغلي، لينا، وهيلات، مصطفى(٢٠٠٨). الدراما والمسرح في التعليم، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

٤. أبو نيان،إبراهيم(٢٠٠١).صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

٥. البحيري، جاد (٢٠٠٧). الدليل العربي للديسلكسيا. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.

٦. بطاينة، أسامة والرشدان،مالك والسبايلة،عبيد والخطاطبة،عبد المجيد(٢٠٠٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

٧. بني يونس، محمد محمود (٢٠٠٩).سيكولوجيا الدافعية والانفعالات.عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع

٨. الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي. مجلة ديوان العرب الفكرية،٢٧– أيار، مايو.

٩. تركي، مصطفى (١٩٩٠) الدافعية للانجاز عند الذكور و الإناث في موقف محايد و موقف منافسة. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ١٦، العدد الثاني، ص ١٥٧ – ص ١٦٠، الكويت.

١٠. التل، شادية (١٩٩٢). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد الثامن، العدد٤٠ ص٩–٤٤، جامعة اليرموك،الأردن.

١١. جاد، محمد عبدالمطلب(٢٠٠٣). صعوبات تعلم اللغة العربية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٢. الجعبة، فاتن محمد منير (١٩٩١). العلاقة ما بين الدرجات على الصورة الأردنية لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء والصورة الأردنية لمقاييس مكارثي للقدرات المعرفية للأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

١٣. جلجل، نصرة (١٩٩٥). العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٤. الجوالده، فؤاد عيد، القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢) البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة،،عمان، الأردن. دار الثقافة.

١٥. حافظ، نبيل (٢٠٠٠) صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

١٦. الحساني،سامر (٢٠١٠).أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية.

١٧. خضر،عبد الباسط (٢٠٠٥). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي،دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع،القاهرة.

١٨. الخطيب، جمال (٢٠١٠)، تعديل السلوك الإنساني، دار الفكر، عمان الأردن.

١٩. الخطيب، جمال (٢٠٠٤). تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٠. الخطيب، جمال والحديدي، منى(٢٠١٠).مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، عمان، الأردن: دار الثقافة.

٢١. الخطيب، جمال والحديدي، منى، (١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة، عمان، مكتبة الفلاح.

٢٢. الخطيب، جمال ومنى، الحديدي (٢٠٠٣). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٣. الخطيب، جمال (١٩٩٢). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين، عمّان: إشراق للتوزيع والنشر.

٢٤. خولي، توفيق (١٩٩٩). أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

٢٥. داوود، نسيمة (١٩٩٦)، مشكلات الأطفال والمراهقين وِأساليب المساعدة فيها، عمان، الجامعة الأردنية،

٢٦. رضوان، محمد، والجمل، محمد (٢٠٠٤). اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين. العين: دار الكتاب الجامعي.

٢٧. الرفاعي،نجيب (١٩٩٢).الذاكرة السريعة،مؤسسة الكلمة لنشر والتوزيع،الكويت.

٢٨. الرفاعي، ناريمان (١٩٩٣) دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة – القاهرة. ص(١٨١–٢٢٨)

٢٩. الرقاد،مي (٢٠١٠).استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عينة من الأطفال التوحديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية.

٣٠. الروسان، فاروق (٢٠٠٠). دراسات وأبحاث في التربية الخاصة. ط١ ، دار الفكر ، عمان.

٣١. الروسان، فاروق (١٩٩٩). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط (١)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٢. الروسان، فاروق (١٩٩٩). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، عمان: جمعية دار المطابع الأردنية.

٣٣. الروسان، فاروق فارع والخطيب، جمال محمد والناطور، ميادة محمد (٢٠٠٤)، صعوبات التعلم. عمان: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.

٣٤. الريحاني،سليمان (١٩٨٥). التخلف العقلي.عمان: مطابع الدستور.

٣٥. الريحاني سليمان،الزريقات إبراهيم، طنوس عادل(٢٠١٠) إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الفكر، عمان: الأردن.

٣٦. الزراد، فيصل (٢٠٠٠). دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بيروت: دار النفائس.

٣٧. الزغلوان، حسن ياسين (٢٠٠١). فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمّان.

٣٨. الزيات،فتحي(٢٠٠٧)،قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. دار النشر للجامعات. القاهرة.

٣٩. الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤٠. الزيات، فتحي مصطفى(٢٠٠٨). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤١. زيادة،أحمد (٢٠٠٧). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق،عمان،الأردن، دار الوراق للنشر والتوزيع.

٤٢. الساكت، خولة (٢٠٠٤). درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٤٣. سالم، سلفيا (١٩٩١). تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

٤٤. السرطاوي،زيدان، السر طاوي، عبد العزيز (١٩٨٨) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

٤٥. السرطاوي، زيدان أحمد (٢٠٠٦)، خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، دار الكتاب الجامعي، العين – الإمارات العربية المتحدة.

٤٦. السرطاوي، زيدان وسيسالم، كمال (١٩٩٧). المعاقون أكاديميا وسلوكيا، خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض، دار عالم الكتب.

٤٧. السرطاوي، زيدان.والسرطاوي، عبد العزيز وخشان،أيمن. وأبو جودة، وائل (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم.الطبعة الأولى. الرياض. أكاديمية التربية الخاصة.

٤٨. السرطاوي،زيدان وابونيان،إبراهيم(١٩٩٨).غرفة المصادر.دليل معلم التربية الخاصة. الرياض: جامعة الملك سعود.

٤٩. سعد،مراد (٢٠٠٧) كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي سلسلة كيف يتعلم المخ ذو الحاجات الخاصة،دار الوفاء للنشر والتوزيع،الإسكندرية.

٥٠. السعيد،حمزة،(٢٠٠٥).تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح: دراسة تجريبية في مدينة دمشق،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة دمشق.

٥١. السعيد، حمزة خالد (٢٠٠٥). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

٥٢. سليمان،عبد الرحمن (٢٠٠١).سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات) الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٥٣. سناري، سوزان (١٩٩٩). بعض أساليب الإرشاد الجماعي اللعب والسيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي) وفعاليتها في تنمية سمة الانبساطية لدى عينة من المعاقين عقلياً في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، جدة.

٥٤. السويري،عبد العزيز،(٢٠٠٦)مشكلات اللغة التعبيرية والإستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض،دار الفكر للنشر والتوزيع،الرياض

٥٥. السيد، عبد الحميد (٢٠٠٣).صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها،دار الفكر، الطبعة الثانية.

٥٦. السيد، عبد الحميد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٧. الشايع،البندري سعد محمد (٢٠٠٦). البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة."بحث مقدم في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم: "المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم".الرياض (١٩-٢٢)نوفمبر٢٠٠٦م".

٥٨. الشربيني،زكريا (٢٠٠٢)،المشكلات النفسية عند الأطفال ، دار الشروق ، القاهرة ، ص٤،

٥٩. الشناوي محمد ،محمد عبد الرحمن (١٩٩٨) العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر

٦٠. الصمادي، جميل، الناطور، ميادة، الشحومي، عبد الله (٢٠٠٣) تربية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

٦١. الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٦٢. عبد الغفار، غادة محمد (١٩٩٨). بعض مظاهر اضطراب القدرة على القراءة لدى تلاميذ المدارس الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.

٦٣. عبد القادر،فواز (١٩٩٩)،اثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني.

٦٤. عبدا الله، محمد عادل(٢٠١٠)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي (قضايا ورؤى معاصر)، دار الزهراء، الرياض: السعودية.

٦٥. عبد الصادق، فاتن صلاح (٢٠٠٣). القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٦. عبد الوهاب،عبد الناصر (٢٠٠٣).الصعوبات الخاصة في التعلم، الأسس النظرية ولتشخيص.المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٦٧. عبيد، إدوارد،(١٩٩٢)، المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المدارس الخاصة في منطقة عمان،رسالة جامعية (ماجستير)غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان – الأردن

٦٨. عبيد، ماجدة السيد(٢٠٠٩). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. عمان: دار الصفاء.

٦٩. العبيدي،مظهر (١٩٩٩)،اثر التعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة،كلية ابن الهيثم،جامعة بغداد.

٧٠. عجاج، خيري (١٩٩٨)، صعوبات القراءة والفهم القرائي، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.

٧١. عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨). صعوبات التعلم.عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.

٧٢. عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٣. عواد، أحمد (٢٠١١).مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم للأطفال اختبارات ومقاييس(ط٢).عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

٧٤. عواد،أحمد (٢٠٠٩) صعوبات التعلم، مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع، عمان،الأردن

٧٥. غريب، أيمن (٢٠٠٥). تنظيم وإدارة مؤسسات التربية الخاصة. الطبعة الأولى، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٧٦. الغرير،احمد (١٩٩٥). التربية الخاصة في الأردن، عمان، المكتبة الوطنية.

٧٧. الفار، مصطفى محمد (٢٠٠٣) الدليل إلى صعوبات التعلم، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع،

٧٨. الفسفوس، عدنان أحمد (٢٠٠٦)، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، ط١ ، ص٢١.

٧٩. القاسم،جمال، أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الأولى (٢٠٠٠). دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان.

٨٠. قطامي، يوسف (٢٠٠٥).نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر.

٨١. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (٢٠٠٢) تصميم التدريس.الطبعة الثانية، عمان: الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٢. قطامي،يوسف وقطامي،نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: الأردن الشرق للنشر والتوزيع.

٨٣. القمش،مصطفى نوري، الجوالده، فؤاد عيد (٢٠١٢)، صعوبات التعلم " رؤية تطبيقية"، دار الثقافة، عمان، الأردن

٨٤. القمش، مصطفى،المعايطة،خليل (٢٠٠٧) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،دار الميسر للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

٨٥. كامل، مصطفى (١٩٨٨) علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: الصدر للطباعة. ص(٢١٢-٢٥٠)

٨٦. كيرك، وكالفانت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٨٧. اللقطة، رائدة (٢٠٠٧). سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي (لفظي / تخيلي) وسرعة الإدراك وعلاقتها بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الأردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان، الأردن.

٨٨. محمد،عادل،(٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية ذوي الحاجات الخاصة،دار الرشاد للنشر والتوزيع،القاهرة.

٨٩. محمد، علي كامل (٢٠٠١). دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثلاثون، المجلد الثاني. ص٧٥.

٩٠. مديرية التربية الخاصة (٢٠٠٤)،إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة – قسم التعليم العلاجي عمان: وزارة التربية.

٩١. مرسي، كمال (١٩٩٤)، الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام،الكويت دار العلم،ط٢.

٩٢. مصطفى،محمد (٢٠١٠). أثر برنامج للتدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة في الاستدعاء المباشر للمعلومات لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم،كلية التربية،جامعة الأزهر،طنطا.

٩٣. المعايطة،داود (١٩٩٩). فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعليمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية.

٩٤. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩٥. مليكة،لويس (١٩٨٩)،محاضرات وتمرينات تمهيدية في علم النفس،دار الفكر العربي.

٩٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). برنامج تدريب المرشدين التربويين. عمان: المديرية العامة للتدريب التربوي.

٩٧. وزارة التربية والتعليم، (١٩٨٧)، مديرية التربية الخاصة وشؤون الطلبة – قسم التعليم العلاجي، المملكة الأردنية الهاشمية.

٩٨. الوقفي ،راضي (٢٠٠٢).صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.الطبعة الأولى.منشورات كلية الأميرة ثروت ،عمان ،الأردن.

٩٩. الوقفي،راضي (٢٠٠٣). مقدمة صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.

١٠٠. الوقفي، راضي (١٩٩٩). الصعوبات التعلمية في اللغة العربية. عمان: كلية الأميرة ثروت.

١٠١. الوقفي، راضي (٢٠٠١). الصعوبات التعلمية في اللغة العربية(ط٢)، كلية الأميرة ثروت، المركز الوطني لصعوبات التعلم.

١٠٢. الوقفي، راضي (٢٠١١)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. (ط٢)،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠٣. الوقفي، راضي،والكيلاني، عبدالله.(١٩٩٨). مجموعة الاختبارات الإدراكية. عمان: كلية الأميرة ثروت

١٠٤. الوقفي، راضي، (٢٠٠٤)، أساسيات التربية الخاصة. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

١٠٥. الوقفي، راضي، الكيلاني، عبد الله زيد (٢٠٠١) مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، من منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.

١٠٦. يحيى،خولة (٢٠٠٣). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٠٧. يحيى، خولة (٢٠١١). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ط ٢، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Barklay، R.، A. (1997). Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents. Guilford press، Newyourk.
2. Blatner، A. & Blatner، A. (1997). The Art of Play: Helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity. New York: Brunner/Mazel.
3. British Psychological Society (BPS). (1999). Dyslexia، Literacy and Psychological Assessment. Leicester: British Psychological Society.
4. Brooks، G. (2003) What works for children with literacy difficulties? Literacy Today، 16، 21-22.
5. Bryan، T. (1997).Assessing The Personal Social Status Of. Students With Learning Disabilities.. Learning Disabilities Research & Practice. 12(1).63-76.
6. Cart wright ،P. ،Cartwright، A.Ward ،E.(1989).Educating special Learners (3rd Ed). Wadswrth publishing company ، Califarnia.
7. Cartwright، P.، Cartwright، C.، & Ward، M. (1995). Educating special learners. Blemont، California: Wadsworth. cultural students. Teacher Education and Special Education.
8. Compton، C. (1980). A Guide to 65 Test for Special Education، Fearon Education، A Division of Pitman Learning، Inc. Blemont، CA، USA.
9. Corey، G.، (2001). Group Techniques. Pacific Grove، CA: Brooks/Cole.
10. Dayton، T. (2005). The Living Stage: A step by step guide to psychodrama، sociometry، and experiential group therapy peer field beach، fL: Health Communications. Available: file: //: EBSCOhost. Htm.
11. Elliott، D.& Mekenny ،M. (1989).For Inclusion Models that Work.The council For Exceptional children.
12. Engelmann، S.، Carnine، D.، & Steely، D.G. (1991). Making connec-

tions in mathematics. Journal of Learning Disabilities، 24، 292–303.

13. Evans، L. D. (1994). Severe Regressed Discrepancies Using Published Versus Mean Test Data. Learning Disabilities Research & Practice. q(1)، 33–37.
14. Faas، L. (1981). Learning disabilities: Acompetency – based approach. Boston: Houghton Mifflin.
15. Fleming، N.D. (2004). How Do I Learn Best?. Available: http//www.VARK–Lean.com.
16. Foorman، B.R.، Francis، D.J.، Fletcher، J.M.، Schatschneider، C.، & Mehta، P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at–risk children. Journal of Education Psychology، 90، 37–55.
17. Forness ، S.، & Kavale ، K. (1996). Training social skill deficits in children with learning disabilities: A meta – analysis of the research. Learning Disabilities Quarterly ، 19 ، p. 2 – 13.
18. Frankenberge، W.، & Fronzaglio، K.، (1991). A Review of State Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities، (24)، pp. 433– 455
19. Gearheart ، B.R، Sileo ، T .(1986) Teaching Mildly and Moderately Handicapped Students ، Englewood Cliffs ، NJ. Prentice –Hall.
20. Granvold، K. (1994). Cognitive and behavioral treatment: clinical issues، transfer of treatment، and relapse prevention. In: Granvold K (EDT) Cognitive and Behavioral Treatment method and Applications. Brooks/Cole Publishing Company
21. Gresham، F.(1992). Social skills and learning disabilities: Causal، concomitant ، or correlational. School Psychology Review ، 21(1)،p. 343–360.
22. Hallahan، D. P.، & Kauffman، J. M. (2000) Exceptional Children Introduction Special Education.Needham Heights، MA: Allyan and Bacon.
23. Hallahan، m D.، Kauffman، J.، Lloyd، J. (1998). Introduction to

learning disabilities (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.

24. Haynes ، William.Moran.M.Pindzoal.R(1994) Communication Disorders In the classroom ، Kendall/Hunt Publishing Company.2nd ed. Iowa.
25. Humphrey، N.(2002).Teacher And Pupil ratings of self-esteem in Developmental dyslexia. British Journal of special Education. Vol.29.No.1.(PP.29-36).
26. Karatas، (2011): Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents'Conflict Resolution Skills، Mehmet Akif Ersoy University، Journal of Educational Sciences: theory & practice، Spring • 609-614.
27. Kauffmman Jams،(1981) characteristic of children's behavior. Houghton Mifflin Company، Boston.
28. Kerner.J (2000): Learning Disabilities، Theories، Diagnosis and Teaching (8 edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
29. Kirk، S. A.، & Chalfant، J. C. (1984). Academic and Developmental Learning Disabilities. Denver C. O.: Love Puplishing.
30. Kolb. D.V. (1984). Experience as the source of learning & development. Englewood Cliffs / Prentice - Hall ، Inc.
31. Kosc، L. (1984). Developmental Dyscalculia. Journal of Learning Disabilities، 7، 165-178.
32. Lee S.Kehler P&Jerman (2010)، Working Memory، Strategy-Knowledge، and Strategy Instruction in Children With Reading Disabilities، University of California، Riverside، Riverside School District، Frostig School، Pasadena ،Journal of learning Disabilities، vol. 43 no. 1 24-47، 2010.
33. Lerner.j.(1997). Learning disabilities. Houghton Mifflin company.Boston.USA.
34. Lerner، J. (2000). Learning disabilities: Theories، dicgnosis، and teaching strategies (8th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

35. Lerner، J. (2003)، Learning Disabilities: theories، Diagnosis، and teaching strategies (9th Ed). Houghton Mifflin Company، Boston.
36. Lerner، J.، (1976) Students with Learning Disabilities، 2nd. Ed.، U.S.A.: Hough – ton Mifflin Co.،.
37. Lewis.& Doorlag، D.(1987)،Teaching special students in the Mains tream. (2nd ed)، Merril publishing.
38. Lyon، H (1995): Research initiatives in Learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development.Journal of Child Neurology،Vol.10no،5. pp120–5126.
39. Malone، L.D.، & Mastropieri، M.A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self monitoring training for students with learning disabilities. Exceptional Children ، 58، 270–279.
40. Martin، M.B.(1990). The self–concept And Locus of Control of Learning Disabled College students. The University of Connecticut.
41. Mary E. McConnell (1999). Self– monitoring، cueing، recording، and managing teaching students to manage their own behavior، The council for exceptional children. Dec.
42. McNamara، J.، & Wong، B.(2003). Memory for Every Day Information in Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities، 36 (5)، p394–413.
43. Mehta، D. (2005). Awareness among Teachers of Learning Disabilities in Students at Different Board Levels. Dept. of Education، Mumbai University. Retrieved 24 September 2006 from World Wilde Web: http: //www.eric.ed.gov.com
44. Mercer،C. (1997). Students with learning disabilities (5th ed). New Jersey: Prentice – Hall INC.
45. Mercer،P (1993): Students With Learning Disabilities، Columbus ،A Bell &Howell Company

46. Miles، T. R. & Miles، E. (1995). Dyslexia: A Hundred Years On. Milton Keynes: Open University Press.
47. Mithaug K& Deirdre.W. (1998)، Teaching Children With Multiple Disabilities to self –Regulate During Independent Work. Teaching exceptional children، 35(1).
48. Moreno، Z. & Moreno، J. (1985). Psychodrama: Vol. 5، Beacon، New York: Beacon House.
49. Newcomer.P.L.، & Barenbaum،E.M.(1991).The written composing ability of children with learning disabilities. A review of the literature from 1980–1990. Journal of Learning Disabilities،24،578–593.
50. Robert L. Koeqel(1991). Using Self–Monitoring to increase independence
51. Robinson، S. (1999). "Memory retrieval، explanation and predictive accuracy in personality judgment". ERIC، ED252784.
52. Salvin، R. (1983). Effective of Cooperative Learning and Individualized Instruction on the Social Acceptance Achievement and Behavior of Mainstreamed Students، ERIC، (223046).
53. Samuels، S. J. (2001). The method of repeated readings. The Reading Teacher، 32، 403– 408
54. Shore، K.(1998). Factors associated with arithmetic & reading disability and specific arithmetic disability.www.Ldonline.com
55. Sloon، Tinal.(2004). Learning Style of elementatry preservice Teachers. College Student Jurnal.38(3)،494–501>
56. Smith، Debrah. (2007). Introduction to Special Education. (6th Ed) Boston: Person Education ،Inc– Department of General Education– Government of Korala،(2000) “ Duties of the Resource Teachers”.
57. Smith، T.D. (2001). Experiences of Mild And Moderately disabled students Participating in the full inclusion model in a rural high school in Georgia.Disser.Abst.Inter.DAI.، A61l10،P.3953،Apr2001.

58. Snow، S.، & Griffin، P.، (1998) Preventing reading difficulties in young children. Washington، DC: National Academy Press.
59. Spear–Swerling، L.، & Brucker، P. O.، (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. Annals of Dyslexia، 54، 332–364
60. Sulzen،j (2001) Modality Based Working Memory. Stanford University
61. Swanson، Lee ; Saez ، Leilani & Gerber ، Micheal (2004) Do phonological and executive processes in English learners at–risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2 ? Learning Disabilities Research and Practice ، v 19، n 4 ، 225–244.
62. Swanson، H.L.، Cochran، K.F.، & Ewers،C.A.(1990).Can learning disabilities be determined from working memory performance? Journal of Learning Disabilities،23، 59–67.
63. Tanner، D. (2001). The Learning Disabled: A Distinct Population of Students، Journale of Education، 121 (4)، pp. 345– 370.
64. Therrien ، William ، J. Hughes ، Charles (2008) Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. Learning Disabilities: A Contemporary Journal 6(1)، 1–16،
65. Utley، C.A. Delquadri، J.C.، Obiakor، F.E.، & Mims، V.A. (2000). General and special educators' perceptions of teaching strategies for multi– cultural students. Teacher Education and Special Education، 23،34–50.
66. Wagner، A.Torgesen، J.Rashotte، C ،Hecht ، S، Barker ، T.،Burgess ، S ، Donohue ، J ،and Garon ، T. (1997) Changing relation between Phonological processing abilities and word – Level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five – years Longitudinal study Dev ، Psychol ، 33: 468– .